



**FERNANDO LUIS
MONTEIRO BEXIGA**

LIDERANÇAS NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

- Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha esposa Fátima, por todas as razões que os dois conhecemos, e à minha filhota Filipa pela grande cumplicidade na vida e a compreensão da '*ausência*' do pai.

À memória do meu pai e do meu irmão Zé Manel.

À minha mãe por me ter permitido existir.

Ao meu sogro António ...

o júri

Presidente:

Doutor José Joaquim de Almeida Grácio

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais:

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa

Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Florbela Luiz de Sousa

Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Doutor Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Professor Auxiliar do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Doutor António Augusto Neto Mendes

Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Irene de Melo Lourenço Fonseca Figueiredo

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

agradecimentos

Este trabalho resultou da participação, directa e indirecta, de muitas pessoas no preenchimento e testagem de instrumentos, dando sugestões e que nos apoiaram e incentivaram nos momentos em que já nos parecia impossível levar a bom termo tão hercúlea tarefa. Para todos eles vão os nossos sinceros agradecimentos.

Gostaríamos, contudo de salientar aqueles para quem a nossa dívida de gratidão é maior.

Ao nosso orientador Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa pela motivação, incentivo, disponibilidade, compreensão das nossas adversidades pessoais e profissionais, pelos seus sábios conselhos e pela orientação esclarecida e esclarecedora.

Aos Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas em estudo que amavelmente proporcionaram as condições necessárias à concretização do trabalho empírico e por continuarem a acreditar que vale a pena permanecer ao serviço da Educação.

Aos professores envolvidos no estudo pelo tempo, participação e contributos que nos proporcionaram.

À nossa equipa do Conselho Executivo, Almiro, Fátima, Teresa, Ana Cristina e Rui, pela forma como sempre nos incentivaram e nos facilitaram as tarefas de modo a encontrarmos um tempinho para dedicarmos a esta tarefa.

À Virgínia e ao Celso pela vontade demonstrada em nos proporcionar as condições estratégicas necessárias à ultimateção deste trabalho.

Um agradecimento especial à Fátima pelo estímulo para avançar sempre que as dificuldades surgiam, pela ajuda pronta e insubstituível, pela perspicácia e pelos sábios conselhos e leituras críticas do nosso trabalho que foi realizando.

Um beijo para a Filipa, de quem muito nos orgulhamos, por ter sabido orientar-se na vida e na profissão, incentivando-nos e concedendo-nos a possibilidade de ser um pai ausente, embora presente.

palavras-chave

Gestão Escolar, Liderança, Colegialidade, Presidente do Conselho Executivo, Agrupamentos de Escolas, Estudos de Caso.

resumo

Desde há mais de um século que o estudo da gestão ocupa um lugar de relevo no campo da investigação movimentando o mundo das organizações no sentido do aumento da produtividade e da qualidade dos serviços prestados. Se é certo que a economia influencia a educação, também esta influencia todo o desenvolvimento económico, social e cultural. Com efeito, sobre a Escola exercem-se crescentes pressões tentando promover o aumento da qualidade do serviço educativo prestado, tornando-se cada vez mais importante reflectir sobre a problemática da organização escolar e, por consequência, da sua liderança, dada a importância que esta assume nos contextos educativos. Embora plasmada na produção normativa, a liderança não tem sido objecto de aprofundados estudos e reflexão.

Com a presente investigação, que denominamos *Lideranças nas Organizações Escolares – Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*, pretendemos perceber a opinião dos docentes acerca do desempenho dos seus gestores e dos processos de liderança postos em prática enquanto factores determinantes das organizações escolares de sucesso.

Para tal começámos por analisar a administração e gestão das escolas em Portugal e as suas transformações legislativas nas últimas décadas para, de seguida, procedemos à revisão da literatura sobre as questões da liderança, sem esquecer as suas ligações com a problemática da análise organizacional e das teorias da administração. No sentido de dar maior consistência e argumentação à reflexão sobre a temática da liderança em Portugal debruçámo-nos ainda sobre a colegialidade docente e a sua importância no desenvolvimento da gestão e da liderança nas escolas portuguesas.

Em termos metodológicos, optámos por estudos de caso no âmbito dos quais aplicámos um inquérito por questionário aos docentes dos três Agrupamentos de Escolas seleccionados, entrevistámos os Presidentes dos Conselhos Executivos e elementos dos órgãos de gestão intermédia de cada uma destas organizações escolares.

Os dados foram apresentados e discutidos tendo como referencial o quadro teórico proposto, identificaram-se os modos de desempenho e de liderança dos Presidentes dos Agrupamentos em análise, constituindo aspecto fundamental a ter em conta nesta investigação a importância que a colegialidade docente assume nos modos de gestão e de liderança das nossas escolas.

keywords

School Management, Leadership, Collegiality, Principal, School, Case Studies

abstract

For more than a century the study of Management has played an important role in the research field within the world regarding the increase of productivity and the quality of its services.

If it is certain that economics has influence on education it is also certain that education has influence on economic, social and cultural development. Actually School is under pressure in order to improve the quality of the educative service and so it becomes more and more important to discuss the school organization issue and therefore the school leadership, considered as the main guidance that, although expressed in legal documents, has not been object of deep studies yet.

With the present investigation, which we named as *Leaderships in School Organizations – Case Studies on the schools' Presidents of Executive Councils performance*, we intended to understand the teachers' opinion about their managers and leading processes, considering them determinant for the success of school organizations.

We started by analysing the administration and management in Portuguese schools and administrative changes during the last decades. Then, we proceeded to the literature review about the leadership questions without forgetting its relationships with the problematic of the organizational analysis and the administration theories. In order to reinforce the reflection on the school leadership in Portugal we considered the teaching collegiality and its importance in the development of the leadership and management in the Portuguese schools.

In methodologies' terms we choose case studies by an inquiry applying questionnaires to the teachers of the three selected Schools, we interviewed their Presidents of Executive Councils and other elements from the intermediate management structures of each one.

The data were presented, analysed and discussed according to the previous theoretic concepts. We identified the principal's ways of performance and leadership of each group in analysis, being a fundamental aspect in this investigation, the importance that teacher's collegiality assumes in the ways of school's management and leadership.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL	7
ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS	11
ÍNDICE DE ANEXOS	13
TÁBUA DE ABREVIATURAS	14
 INTRODUÇÃO	 15
Tema e justificação da Escolha	15
Formulação do Problema	18
Objectivos	20
Plano de Trabalho	21
Introdução	21
Natureza da Pesquisa Teórica	21
Natureza da Pesquisa Empírica	22
Seleccção dos Agrupamentos	23
 CAP. I – A DIRECÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL: SUA EVOLUÇÃO	
1. Antecedentes – de 1910 a 1974	25
1.1. A 1.ª República (1910-1926)	25
1.2. O Estado Novo (1926-1974)	29
2. A Rede Escolar no último quartel do séc. XX	35
2.1. Da Escola Isolada ao Agrupamento	35
2.1.1. A Política Educativa no período Pós Revolução e as Mudanças no Sistema – de 1974 a 1976	37
2.1.2. De 1976 a 1982 – O Período da Normalização	38
2.2. De 1986 a 1998 – O Período de Reforma do Sistema	43
2.2.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986	43
2.2.2. Das Escolas Básicas Integradas aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Integração, Articulação e Sequencialidade	46

2.2.3. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	
- Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário -----	53
2.3. Constituição de Agrupamentos: Limites e Possibilidades-----	56
2.3.1. Mudanças e Autonomia -----	57
2.3.2. Organização, competências e atribuições -----	58
2.3.3. Potencialidades e entraves à Liderança -----	59
2.3.4. O Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto	
- o legislado -----	61
2.3.5. Os encontros e os desencontros, rumo à estabilidade -----	62
2.4. Tendências da actual Política Educativa -----	63
2.5. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril	
- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário -----	66

CAP. II – OS CAMINHOS DA LIDERANÇA

1. Abordagem Organizacional da Escola -----	71
1.1. A Escola como Organização -----	72
1.2. A Escola – Organização Dinâmica e Evolutiva -----	78
1.3. A Escola – Comunidade Educativa -----	79
2. Perspectivas Organizacionais-----	82
2.1. O Quadro Tradicional das Organizações -----	85
2.1.1. A Escola como Empresa -----	85
2.1.2. A Escola como Burocracia -----	87
2.1.3. A Escola como Democracia -----	89
2.2. Novas Perspectivas Organizacionais -----	91
2.2.1. A Escola como Arena Política -----	92
2.2.2. A Escola como Anarquia -----	94
2.2.3. A Escola Como Cultura -----	95

3. A Liderança nas Organizações Escolares -----	100
3.1. Gestão e Liderança: explicitação de conceitos -----	102
3.2. A História da Liderança -----	107
3.2.1. Abordagem dos Traços -----	107
3.2.2. Abordagem Comportamental -----	108
3.2.3. Abordagem Situacional -----	110
3.3. A Nova Liderança -----	112
3.3.1. Liderança Carismática e Transformacional -----	114
3.3.2. O Modelo da Quinta Disciplina de Senge (1990) -----	118
3.3.3. O autoconhecimento e auto-reflexão -----	119
3.3.4. A Inteligência Emocional e a Liderança -----	121
3.3.5. Liderança e Mudança -----	124
3.4. Liderança Educacional e Pedagógica -----	127
3.4.1. A Qualidade e a Liderança -----	127
3.4.2. Clima de Escola e a Liderança -----	128
3.4.3. Cultura Organizacional e Liderança -----	131
3.4.4. Comunicação, Desenvolvimento Profissional e Liderança -----	135
3.4.5. Desafios e Sentidos das Lideranças Escolares -----	137
4. A dimensão da Colegialidade, Gestão e Liderança	
nas Escolas Portuguesas -----	144
 CAP. III –A PESQUISA EMPÍRICA – NATUREZA DA METODOLOGIA	
1. Considerações metodológicas -----	151
2. Estudo de Caso Descritivo -----	154
3. A população e os grupos seleccionados -----	156
4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados -----	158
4.1. O Inquérito por Questionário-----	158
4.2. A Entrevista-----	161
4.3. Métodos Complementares-----	168
A Observação -----	168
Análise de Documentos -----	169
5. Validade, Fiabilidade e Limites do Estudo -----	170

6. Caracterização dos Agrupamentos de Escolas em Estudo	172
6.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas do <i>Bosque</i>	172
6.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas dos <i>Plátanos</i>	176
6.3. Caracterização do Agrupamento de Escolas do <i>Pinhal</i>	181
7. Caracterização dos Respondentes ao Questionário	190
7.1. Síntese da Caracterização dos Inquiridos	197
 CAP IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	
DOS RESULTADOS	201
1. O Clima de Escola.....	203
2. Gestão e Liderança.....	210
3. Desenvolvimento Curricular.....	216
4. Gestão das Pessoas.....	220
5. Gestão Administrativa e Financeira.....	223
6. Gestão de Alunos.....	226
7. Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua.....	230
8. Relação com Pais e Comunidade.....	236
9. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões.....	241
10. Comunicação Interna.....	246
 CONCLUSÕES	
1. O Desenvolvimento do Trabalho.....	255
2. O Desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos	258
3. A Dimensão da Colegialidade nos Agrupamentos em Estudo	269
 BIBLIOGRAFIA	279
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	295
DOCUMENTOS CONSULTADOS NOS AGRUPAMENTOS	
EM ESTUDO	301
ANEXOS	305

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro n.º 1 – Organização dos Temas segundo o Conteúdo -----	160
Quadro n.º 2 – Categorização da entrevista aos docentes -----	164
Quadro n.º 3 – As questões da entrevista aos docentes -----	164
Quadro n.º 4 – Categorização da entrevista aos PCE -----	165
Quadro n.º 5 – As questões da entrevista ao PCE -----	165
Quadro n.º 6 – Perfil dos entrevistados (Docentes e PCE) -----	167
Quadro n.º 7 – Pessoal Docente do Agrupamento do Bosque -----	175
Quadro n.º 8 – Pessoal Não Docente do Agrupamento do Bosque ---	175
Quadro n.º 9 – Pessoal Docente do Agrupamento dos Plátanos -----	179
Quadro n.º 10 – Pessoal Não Docente do Agrupamento dos Plátanos	179
Quadro n.º 11 – Alunos do Agrupamento dos Plátanos -----	179
Quadro n.º 12 – Alunos com NEE do Agrupamento dos Plátanos-----	180
Quadro n.º 13 – Pessoal Docente do Agrupamento do Pinhal -----	185
Quadro n.º 14 – Pessoal Não Docente do Agrupamento do Pinhal ----	185
Quadro n.º 15 – Turmas e Alunos do Agrupamento do Pinhal -----	186
Quadro n.º 16 – Insucesso e Abandono no Agrupamento do Pinhal --	187
Quadro n.º 17 – Alunos com NEE do Agrupamento do Pinhal -----	188
Quadro n.º 18 – Alunos subsidiados pela ASE do Agrup. do Pinhal ---	188
Quadro n.º 19 – Habilitações Académicas -----	190
Quadro n.º 20 – Nível de Ensino leccionado -----	191
Quadro n.º 21 – Categoria Profissional -----	191
Quadro n.º 22 – Tempo de Serviço Docente -----	192
Quadro n.º 23 - Sexo dos Inquiridos -----	193
Quadro n.º 24 –Idade dos Inquiridos -----	194

Quadro n.º 25 – Ocupação de Cargos de Gestão	195
Quadro n.º 26 – Cargos de Gestão	196
Quadro n.º 27 – Conhece o PCE do seu Agrupamento	198
Quadro n.º 28 – Contactos com o PCE do seu Agrupamento	198
Quadro n.º 29 – Clima de Escola	203
Gráfico n.º 1 – Clima de Escola	205
Quadro n.º 30 – Gestão e liderança	210
Gráfico n.º 2 – Gestão e liderança	213
Quadro n.º 31 – Desenvolvimento curricular	216
Gráfico n.º 3 – Desenvolvimento curricular	218
Quadro n.º 32 – Gestão de Pessoas	220
Gráfico n.º 4 – Gestão de Pessoas	222
Quadro n.º 33 – Gestão Administrativa e Financeira	223
Gráfico n.º 5 – Gestão Administrativa e Financeira	224
Quadro n.º 34 – Gestão de alunos	226
Gráfico n.º 6 – Gestão de alunos	227
Quadro n.º 35 – Desenvolvimento profissional e formação Contínua	230
Gráfico n.º 7 – Desenvolvimento profissional e formação Contínua	232
Quadro n.º 36 – Relação com Pais e Comunidade	236
Gráfico n.º 8 – Relação com Pais e Comunidade	238
Quadro n.º 37 – Resolução de problemas e tomada de decisões	241
Gráfico n.º 9 – Resolução de problemas e tomada de decisões	243
Quadro n.º 38 – Comunicação Interna	247
Gráfico n.º 10 – Comunicação Interna	251

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	– Questionário aos docentes -----	307
Anexo 2	– Pedido de Autorização aos PCE -----	315
Anexo 3	– Guião de Entrevista aos Coord. Dep. , DTs, outros-----	319
Anexo 4	– Guião de Entrevista aos PCE -----	323
Anexo 5	– Resultados por Temas e Conteúdos -----	327
Anexo 6	– Teste de Kruskal-Wallis Global (3 Agrups.) -----	349
Anexo 7	– Teste de Mann Whitney Global (3 Agrups.) -----	353
Anexo 8	– T-test p/sexo, Global (3 Agrups.) -----	357
Anexo 9	– T-test Tempo de serviço, Global (3 Agrups.) -----	361
Anexo 10	– T-test Clima de Escola, Agrup. Bosque -----	365
Anexo 11	- Teste de Kruskal-Wallis Clima de Escola, Agrup. Pinhal ---	369
Anexo 12	- T-test Agrup. Pinhal -----	373
Anexo 13	- Teste de Kruskal-Wallis Resol. Probl. Tom. Dec., Bosque-	377
Anexo 14	- Teste de Kruskal-Wallis Somatório, Agrup. Bosque -----	381
Anexo 15	- Teste de Kruskal-Wallis Somatório, Agrup. Plátanos -----	385
Anexo 16	- Teste de Kruskal-Wallis Comunic. Interna Agrup. Bosque-	389
Anexo 17	- Teste de Kruskal-Wallis Comunic. Interna Agrup. Pinhal --	393

TÁBUA DE ABREVIATURAS

AAE	– Auxiliar de Acção Educativa
ASE	– Acção Social Escolar
CAA	– Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CAE	– Centro de Área Educativa
CD	– Conselho Directivo
CE	– Conselho Executivo
CEB	– Ciclo do Ensino Básico
CEF	– Curso de Educação Formação
CRSE	– Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DDE	– Direcção do Distrito Escolar
DEB	– Departamento da Educação Básica
DE	– Direcção Escolar
Dec.	– Decreto
DL	– Decreto-Lei
DLE	– Delegação Escolar
DRE	– Direcção Regional de Educação
DZE	– Delegação de Zona Escolar
EBI	– Escola Básica Integrada
FENPROF	– Federação Nacional de Professores
GFC	– Gestão Flexível do Currículo
LBSE	– Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	– Ministério da Educação
NEE	– Necessidades Educativas Especiais
PCA	– Percurso Curricular Alternativo
PCE	– Presidente do Conselho Executivo
PEE	– Projecto Educativo de Escola
PEPT	– Programa de Educação para Todos
PRODEP	– Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
QE	– Quadro de Escola
QZP	– Quadro de Zona Pedagógica
TEIP	– Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

Numa altura em que assistimos à implementação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário – Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que vem substituir o normativo com o mesmo nome e ainda em vigor (DL n.º 115-A/98 de 14 de Maio) - julgamos ser importante abraçar a problemática da organização da escola e das lideranças uma vez que, embora legalmente fundamentada na produção normativa da Reforma Educativa e legislação subsequente, só desde há pouco tempo tem sido objecto de uma reflexão e discussão mais aprofundadas por parte de docentes, da tutela e da comunidade quando se estudam alterações e modos de trabalho diferentes, sobretudo na organização da própria escola, com especial ênfase ao papel do seu líder.

Assim, constitui nosso objectivo realizar uma análise às organizações educativas subjacentes ao Ensino Básico partindo do seu enquadramento legal e sociopolítico, fazendo uma abordagem à história e políticas educativas recentes; identificar o quadro teórico da análise organizacional e da liderança das organizações educativas; conhecer, através de um estudo empírico, as práticas de gestão e liderança dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas, tendo em conta, em particular, as opiniões dos professores.

Tema e justificação da escolha

O tema por nós escolhido ***Lideranças nas Organizações Escolares – Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*** justifica-se pelo empenho que, enquanto presidente do conselho executivo (PCE) desde há década e meia, temos tido nesta problemática uma vez que a nossa vivência profissional tem sido uma experiência rica que, também por este meio, pode ser partilhada com outros.

Achamos ainda que, entre outras variáveis passíveis de análise, a liderança, além de estar na “ordem do dia”, é de fundamental importância para compreender o funcionamento das organizações.

A reflexão teórica do tema da liderança, a análise das suas diversas modalidades adaptada à evolução das diferentes teorias organizacionais e a constatação das mudanças nas organizações devem relacionar-se com as suas influências históricas de modo a possibilitar uma contextualização a partir dessa mesma construção histórica.

A escola enquanto organização é a temática central nesta investigação e a questão que aqui se coloca é a de compreender a “organização” enquanto tal e qual a influência da liderança no seu desenvolvimento.

Recuando o tempo suficiente para compreender o modelo de organização subjacente à escola, encontramos nos anos 20/30 cópias da *organização científica*, colada à *organização empresarial de tipo taylorista*. A abrangência do controlo atinge os recursos humanos, objectivo da burocracia como garante da sua eficiência. Se as organizações se consideram máquinas, obviamente faz sentido o controlo e, nos anos 40, a gestão burocrática ganha forma. Este tipo de *organização mecanicista* adaptou-se à escola.

Na década de 60, constata-se algumas mudanças no modo como a escola-organização é vista e na década de 70 intensifica-se a preocupação com a sua análise surgindo nas Universidades Novas a cadeira de Organização Escolar, contudo muito normativa, legalista e prescritiva. Vê-se o que se tem a fazer numa perspectiva puramente empírica, mas não se questiona o porquê e o como.

É nessa época que se dá a tentativa de reestruturação dos serviços do Ministério da Educação e de reforma do sistema educativo. O poder é legitimado, mas ainda conforme o modelo de *organização burocrática* de Max Weber. Caminha-se, a breve trecho, para o modelo organizacional de *democracia colegial*, aliado à *teoria das relações humanas*. Com o despertar da democracia dá-se o “Terramoto Educativo” e as estruturas da administração sofrem uma profunda alteração aos níveis político e social da educação. Altera-se a organização das escolas, com ênfase para a sua administração e gestão. O salto da “educação das elites” a caminho da “educação de massas” vai ter uma

influência fundamental em toda esta problemática. Sucedem-se alterações avulsas e evolui-se para a “massificação da escola”.

O grande crescimento das escolas, a alteração de diálogos, estratégias e práticas educativas, o aumento do investimento na educação e na construção escolar, a aposta noutros, diferentes e diferenciados, saberes leva à necessidade de alterar a formação de professores contribuindo, indubitavelmente, para uma nova visão da educação.

A escola, enquanto organização, modifica-se. Quer o modelo de *arena política*, caracterizado por conflitos de interesses, de poder e com base na negociação, quer o modelo de *anarquia organizada*, mais um modelo descritivo caracterizado por um sistema débil, de caos e mudanças rápidas permitem-nos explicar muitas das mudanças que ocorrem. Passa-se, assim, de um sistema fechado a um sistema aberto que coloca a ênfase nas pessoas, tarefas e ambiente e na sua interdependência. Estas alterações vão assim “revolucionar” não só o interior como o exterior da organização. É a aproximação ao *modelo cultural* que, mais uma vez, vem chamar a atenção para o papel das lideranças nos contextos organizacionais.

Nos anos 80, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e do respectivo processo de reforma, intentam-se alterações nos modos de organização de escola e de actuação do professor, apelando-se a um trabalho mais cooperativo e articulado. A escola não pode, agora, limitar-se às quatro paredes de uma sala de aula com professor e alunos. É necessário partilhar, trocar informações e estabelecer redes de comunicação. Este modelo de organização vai provocar uma abordagem sistémica de dinâmica organizacional que se define em interacção e reciprocidade. Pretende-se que os intervenientes na escola sejam agora considerados membros do grupo e da organização, com papéis determinados com, na e pela organização.

Os anos 90 vêm confirmar a necessidade de mudanças no sistema educativo, tentando construir-se de um modo mais elaborado e coerente. O desenvolvimento da operacionalização da Reforma começa a pôr a nu as modificações que se vão realizando. Vislumbra-se uma certa tónica presente nas organizações modernas que tendem a recuperar valores humanos no sentido de

promover e melhorar o ambiente organizacional, convertendo-os em resultados operacionais a favor das organizações.

É aqui que a liderança, a par da *cultura* e *clima* organizacionais, poderão ser consideradas chaves do processo de mudança organizacional efectiva. Neste sentido escolhemos colocar a ênfase na liderança, pois consideramos que ao líder são atribuídas responsabilidades de promoção da mudança e renovação nas organizações e, para atingir os resultados desejados, necessita de investir no seu estilo de gestão. Em nossa opinião, constituem requisitos do líder de hoje outros que vão para além do controlo, direccionando a sua actuação para o objectivo final do trabalho organizacional, numa perspectiva de aprender a aprender, inovar e ajudar a mudar. O líder, que antes tinha por missão central supervisionar o cumprimento de ordens e regras definidas pela Administração Central, poderá hoje ser o facilitador no sentido de ajudar a alcançar os objectivos da organização e desenvolver os procedimentos traçados, de modo colaborativo. Aposta-se agora no desenvolvimento dos recursos humanos (e nas suas potencialidades que devem ser estimuladas para melhorar o indivíduo e ajudar a desenvolver a Organização), envolvendo-os de modo a comprometerem-se com os objectivos organizacionais e, ao mesmo tempo, com os objectivos individuais.

Tendo em conta esta viagem pela história recente da administração educativa pretendemos reflectir sobre a influência que a liderança poderá ter no desenvolvimento das Organizações Educativas.

Formulação do Problema

A estrutura organizacional da escola está em permanente modelação e a postura de liderança assume importância fundamental na sua consistência, nos processos de interacção entre os elementos da organização, no sentido de se atingirem os objectivos concertados.

Considerando que a organização da escola influencia e é influenciada pelo PCE e que a escola se procura organizar para proporcionar práticas de trabalho cooperativo, o estilo de liderança praticado deve estimular, agilizar e facilitar o desenvolvimento e a realização das actividades através da criação de um

ambiente propício ao desenvolvimento individual dos membros da organização e, concomitantemente, ao seu desenvolvimento colectivo. De outro modo, uma postura de liderança em sentido inverso poderá provocar competição negativa chegando à desarticulação e até à anulação do grupo, além de fomentar a desmotivação e a falta de empenhamento nas tarefas e no desenvolvimento individual o que, inevitavelmente, prejudicará as prestações da organização.

O desenvolvimento da escola, como organização complexa e que se reveste de grande singularidade, está condicionado ao bom relacionamento dos seus membros e estes, por sua vez, estão dependentes do bom relacionamento com o seu líder. Como organização em mudança constante, a escola deve tornar-se mais aberta e em posição central deste processo de mudança quotidiana deve situar-se o líder.

O PCE e os docentes terão assim o papel fundamental no bom funcionamento e no desenvolvimento organizacional da Escola, sendo que este desenvolvimento se terá de fazer envolvendo a participação dos diversos intervenientes. Desde Abril de 74 que as relações entre docentes e entre estes e os órgãos de gestão das escolas têm sido marcadas pela lógica da colegialidade. As lideranças nas escolas de hoje têm por base esta colegialidade docente, desde a eleição do órgão dirigente até ao quotidiano de trabalho que executam, e são também responsáveis pela harmonização da vida escolar. As nossas escolas parecem continuar a manifestar preocupações com as relações de trabalho e com o bom ambiente entre todos os elementos da comunidade educativa (professores, funcionários, pais e encarregados de educação e representantes dos interesses socioeconómicos e culturais). Pretende-se que as pessoas estejam envolvidas e integradas no ambiente que as rodeia, tornando-se agentes participantes e participativos do processo de transformação social que ocorre nas organizações escolares no âmbito da qual se concretiza a dimensão da colegialidade das lideranças escolares. É neste quadro que procuramos pesquisar os estilos de liderança nas organizações escolares e perceber a sua influência e o seu contributo no funcionamento organizacional. Assim, com a nossa pesquisa, pretendemos investigar a importância que a colegialidade docente assume nos modos de gestão e de liderança em Escolas do Ensino Básico Público, saber se

há relação entre os estilos de liderança e a organização da escola e verificar a importância que os PCE assumem no desenvolvimento da acção organizacional. Desejamos ainda tentar reconhecer nas acções/attitudes do PCE, qual o papel que desempenha na articulação das relações do quotidiano escolar, com pais, docentes, não docentes e comunidade; verificar o carácter pedagógico da construção da liderança; analisar o seu desenvolvimento profissional; a tomada de decisões; a comunicação interna na gestão do PCE; o desenvolvimento curricular e a gestão das pessoas, dos alunos e a gestão administrativa e financeira, e reflectir sobre a forma como os docentes percebem as acções do PCE e são influenciados por ele.

Objectivos

Traçámos como objectivo geral do nosso estudo detectar, analisar e compreender as características fundamentais do desempenho dos PCE enquanto líderes e gestores, num quadro de colegialidade docente, tendo em consideração a perspectiva que detêm sobre a sua acção, bem como a dos docentes que com eles trabalham e, mais especificamente:

- Perceber as transformações organizacionais com base na evolução das teorias da administração e posicionar a problemática da liderança neste quadro de análise;

- Proceder ao levantamento das principais características do desempenho dos líderes escolares, partindo de entrevistas semi estruturadas aos PCE e a alguns elementos dos órgãos de gestão intermédia, bem como um inquérito por questionário a grupos de inquiridos saídos do universo dos docentes dos agrupamentos que escolhemos como foco dos nossos estudos de caso;

- Analisar os resultados e tentar perceber a opinião dos docentes acerca do desempenho dos seus gestores e dos processos de liderança postos em prática enquanto factores determinantes do desenvolvimento das organizações escolares;

-Verificar qual a relação entre um ambiente organizacional marcado pela colegialidade docente e a opinião sobre o desempenho dos líderes escolares.

Plano de Trabalho

O desenvolvimento do nosso estudo efectuar-se-á conforme o esquema que apresentamos seguidamente.

1. Introdução

Para além da explicitação das motivações que nos conduziram ao desenvolvimento do nosso estudo, apresentamos uma breve abordagem ao tema, o problema de partida, os objectivos traçados, o modo de organização do trabalho e os limites da nossa investigação.

2. Natureza da Pesquisa Teórica

A pesquisa documental baseia-se na busca de elementos que contribuam para o estudo relativo à temática em questão. A escolha dos documentos, o seu acesso e análise para realização da pesquisa documental influencia a construção teórica da mesma.

A pesquisa documental para este estudo será composta pela pesquisa teórica e pela pesquisa histórica quer uma, quer outra, baseadas na literatura de referência acerca da evolução histórica e politico-normativa da educação e da escola em Portugal seguida da análise dos temas da liderança, teorias organizacionais e mudança organizacional.

No que diz respeito à análise histórica e politico-normativa sobre a educação e a escola em Portugal reflectiremos sobre a evolução da direcção das escolas no nosso país desde a implantação da República até aos nossos dias,

tentando perceber como se articulou, ou não, a política educativa com os regimes vigentes, bem como as perspectivas onde se fundam as mudanças ao longo do século XX e inícios do XXI. Tomaremos como base dessa análise os principais diplomas legais que, de alguma forma, são o espelho do pensamento político da época ao nível educativo e a sua projecção no caminho trilhado pela escola.

Abordaremos depois, de forma breve, a evolução das Teorias Organizacionais desde Taylor e Fayol, os precursores da *administração científica*, passando pela *teoria da contingência*, como Lawrence, Lorsch, até às abordagens mais recentes da *ambiguidade* e da *cultura organizacional*.

A pesquisa histórica permitir-nos-á compreender os acontecimentos com base nos fenómenos ocorridos no passado.

O estudo teórico da liderança, a configuração das suas diversas modalidades nas diferentes teorias e as mudanças organizacionais irão permitir-nos a compreensão de acontecimentos actuais, correlacionando-os com as suas influências históricas e esboçar algumas explicações que surgirão a partir da construção histórica.

Tendo em mente a investigação a que nos propomos, não iremos descurar a importância de que se reveste a dimensão da participação, da colaboração e da colegialidade docentes nos processos de gestão e liderança das escolas.

Tomando por base o material recolhido e completado com a pesquisa documental, pretendemos construir o corpo teórico que nos oriente no trabalho de campo, pois a análise e o contributo histórico feitos sobre as transformações organizacionais e lideranças irão fornecer-nos elementos imprescindíveis para a compreensão da realidade.

3. Natureza da Pesquisa Empírica

Como técnica de recolha de dados no trabalho de campo utilizaremos como instrumentos privilegiados o inquérito por questionário e a entrevista semi estruturada.

No caso da entrevista, com a permissão dos entrevistados, tentaremos recorrer à gravação das mesmas, permitindo o seu retrato o mais fiel possível. Os entrevistados são PCE de três Agrupamentos de Escolas que seleccionámos e alguns elementos dos órgãos de gestão intermédia, como sejam coordenador(a) de departamento, coordenador de docentes ou director de turma, de cada uma das organizações educativas seleccionadas e que, na sua maioria, há mais tempo trabalham nas mesmas.

O processo de escolha dessas organizações escolares tem a ver com o limite territorial de um concelho e inclui 3 dos 8 Agrupamentos nele existentes.

Escolhemos também como técnica de importância fundamental na recolha de dados a aplicação de um inquérito por questionário aos docentes dos três agrupamentos pela possibilidade que nos dá de abranger a totalidade dos docentes que fazem parte das organizações em estudo e pela grande quantidade de dados que nos possibilita obter. Em situações específicas tivemos oportunidade de realizar observação directa e análise a alguns documentos.

4. Selecção dos Agrupamentos

Nos Agrupamentos de Escolas do concelho escolhido, com uma população calculada em cerca de 1020 docentes, seleccionámos três agrupamentos com o total de 409 docentes da Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos da Educação Básica os quais constituirão o conjunto de inquiridos a quem aplicaremos um inquérito por questionário. No caso da entrevista semi estruturada a mesma aplicar-se-á, conforme já referimos anteriormente, aos três PCE dos agrupamentos em estudo, um do sexo feminino e dois do sexo masculino e a quatro elementos dos órgãos de gestão intermédia de cada uma das organizações seleccionadas.

Pretendemos estudar e comparar modos de gestão e de liderança destas escolas públicas desse concelho na óptica dos gestores e dos docentes, não tendo a veleidade de generalizar os resultados a uma região e, muito menos, ao país.

É nossa pretensão contribuir para uma melhor compreensão do objecto bem como poder identificar um conjunto de características de uma liderança promotora do desenvolvimento da escola enquanto organização.

CAPÍTULO I

A DIRECÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL: SUA EVOLUÇÃO

1. ANTECEDENTES - De 1910 a 1974

1.1. A 1.ª República (1910-1926)

Quando em 1910 se dá a proclamação da República, 75% da população era analfabeta. Era propósito dos republicanos reformar a mentalidade portuguesa pela via da instrução e da educação, pelo que o Governo que entretanto tomou posse não perdeu tempo para realizar uma “reforma de fundo da Educação”. Segundo João de Barros, republicano convicto, a reforma da nossa mentalidade teria *de basear-se num profundo e vasto amor à Pátria e à República* (Carvalho, 1996: 652). Este e João de Deus Ramos foram os escolhidos para elaborarem a 1.ª Reforma do ensino da 1.ª República que seria publicada por decreto a 29 de Março de 1911. Foi talvez a maior das reformas da educação até então elaboradas, que transformou todo o quadro organizativo do ensino em Portugal, retirando-lhe toda a carga anterior jesuítica e religiosa e, ao mesmo tempo, de educação para as elites e determinou a laicidade do ensino, impedindo os Jesuítas, ou qualquer outra ordem religiosa, de leccionar. Entregou-se o ensino a professores da ordem civil e construiu-se um edifício educativo que se iniciava no ensino infantil, passando pelo ensino primário e normal. Para governar esta mudança e, de acordo com Carvalho (1996: 662), enquanto não estivesse concluída, o Ministério da Instrução Pública determinou que seria supervisionada

pelo Ministério do Interior, o que aconteceu até 1913¹. As primeiras escolas surgiram, assim, de modo quase natural, ligadas à estrutura militar que continha nos seus quadros, muitos dos elementos mais formados que poderiam contribuir para a melhoria, alargamento e generalização do ensino. Não é assim, surpreendente que, também ao nível da organização e gestão das escolas acontecesse uma mudança radical. Deste modo, a responsabilidade directa pelo ensino infantil, primário e normal foi entregue às Câmaras Municipais, enquanto os reitores governavam os liceus e as Universidades. De realçar que estes responsáveis, reitores e mestres universitários deixaram, por lei de 23 de Outubro de 1910, de prestar juramento sobre os Evangelhos.

O Ministério da Instrução Pública passou a ser a tutela e o órgão de administração de topo de todo o ensino em Portugal com três Direcções Gerais, da Instrução Primária e Secundária, Superior e Especial, que se dedicavam à gestão dos diversos níveis do ensino e que determinavam aos reitores o que deveriam cumprir. Estes eram representantes locais do Governo Central e as Câmaras Municipais responsáveis directas e representantes do governo no caso do ensino infantil e primário, de três graus. Às Câmaras competia o governo destes graus de ensino e do ensino nocturno de adultos. Tinham a responsabilidade da administração do ensino, incluindo os vencimentos dos professores, a aquisição de mobiliários, a reparação e conservação de edifícios das escolas e outras responsabilidades que estavam determinadas no art.º 52.º do Decreto publicado no Diário do Governo de 29 de Março de 1911.

Ainda de acordo com este normativo, as Câmaras Municipais teriam competências para nomear, transferir e demitir os professores do ensino primário. Esta fórmula de organização na I República apresenta a escola como um *Serviço Local do Estado*², configurado nas Juntas Escolares e nas Câmaras Municipais e ainda nos Inspectores de Concelho ou Círculo Escolar, enquanto estrutura de supervisão dos professores. Com efeito as Juntas Escolares detêm, à época, um

¹ Art.º 1.º do Decreto de 29/3/1911.

² Formosinho (1989: 53-86)

grande poder sobre os professores, dependendo delas os vencimentos e o controlo, tal como nos refere Ferreira (2005)³, dizendo ainda que

A nível concelhio, os professores eram administrados pelas Juntas Escolares, nas Câmaras Municipais, [...] e [...] as escolas eram governadas por dois órgãos: o Director da Escola, nomeado pelo Governo sob proposta do Inspector de Círculo Escolar e o Conselho Escolar, constituído por todos os professores efectivos na Escola.

(Ferreira, 2005: 446)

O Director da Escola reveste então características de supervisão e de controlo das escolas, controlando e supervisionando o trabalho pedagógico dos professores a quem pediam responsabilidades. Com efeito, o Dec. n.º 6137, de 29/09/1919 define as funções do Director como de mediador pedagógico, de controlo disciplinar atribuindo-lhe também, como seria natural, a coordenação técnico-pedagógica, para além da função administrativo-burocrática que lhe era imanente. Nota-se aqui, uma preocupação com o bom desempenho pedagógico do professor que Nóvoa (1987) considera como *desempenho profissional* o que, para a época, é de realçar.

A par da importância do Director, também o Conselho Escolar se reveste de importância digna de registo porquanto lhe são atribuídas competências na área dos programas escolares, metodologias e estratégias pedagógicas, na gestão das cantinas escolares, na elaboração de regulamentos disciplinares, horários, entre outras tarefas⁴.

Esta tentativa de “descentralização” não veio, contudo, melhorar a situação existente e, em Decreto de 12 de Junho de 1918, decorridos apenas 5 anos sobre a entrada em vigor do novo sistema administrativo tão desejado, podemos ler o seguinte:

Verificando-se que a descentralização dos serviços da instrução primária [...] não têm produzido no maior número de municípios os benefícios que deveriam resultar da autonomia administrativa desses serviços [...]; reconhecendo-se que limitado tem sido o número de Câmaras Municipais a

³ Ferreira (2005: 446) chama a atenção a introdução ao Dec. 16024, de 13/10/28, sobre as Juntas Escolares, quando este fala em *descentralização* como sendo função das Juntas, o que é interessante o termo usado.

⁴ Dec. N.º 6137, de 29.09.1919, art.º 116.

quem os interesses do ensino e do professorado tenham merecido o justo desvelo e consideração que lhes é devido [...], determina-se que: art.º 1 – Os serviços de instrução primária que [...] pertenciam às Câmaras Municipais passam a ser administrados pelo Estado a partir do ano económico de 1918-1919.

(Carvalho, 1996: 678).

Assim, terminou a primeira tentativa de descentralização do ensino e, em Maio de 1919, o Governo republicano encetou uma nova tentativa de solução para a gestão dos serviços do ensino primário, com a criação das Juntas Escolares com vários representantes, nomeadamente representantes das Câmaras e professores primários. Esta determinação durou pouco tempo por inépcia dos responsáveis e, em 1922, ou seja, três anos depois por decreto do Governo, eram dissolvidas as Juntas Escolares.

De tudo isto, no que respeita ao ensino primário, podemos concluir que a Reforma de 1911 foi rica de princípios e paupérrima na actuação. Do decretado, muito pouco foi realizado, fosse por sucessivas mudanças dos responsáveis pelo Ministério que, de 1913 a 1926 obtém um ranking e uma sucessão impressionante de 49 Ministros, quer por falta de condições estratégicas, de formação e económicas que pudessem dar resposta ao decretado ou por excessiva ambição dos dirigentes.

No que toca ao ensino liceal, embora a situação fosse semelhante e pouco se tenha feito ao nível do seu desenvolvimento, em 1914 foi-lhe conferida, a exemplo do que se passava com as Universidades, autonomia para administrarem as verbas, criando-se para tal o “*conselho administrativo*” constituído pelo reitor e dois professores eleitos pelo Conselho Escolar. Este documento legislativo de autonomia do ensino secundário foi bem recebido por todos, em especial pelos reitores. Por seu turno, o Governo acreditava que, implicando os professores na gestão das verbas dos seus liceus, estes se interessavam também pelo seu desenvolvimento. Este regime manteve-se até 1927, altura em que se retomou a centralização, justificando-a com a necessidade do Estado melhorar os edifícios, fazendo-o através de uma Junta Administrativa nacional que tinha por missão administrar as verbas para tal efeito. Neste

contexto, por Portaria de Maio de 1928, é extinta a figura dos Conselhos Administrativos dos liceus.

Em suma, estes dezasseis anos (1910-1926) foram de intensa produção legislativa ao nível das reformas da educação, mas houve uma execução muito diminuta, mantendo-se os níveis do analfabetismo e, ao nível da administração e gestão dos vários níveis de ensino, os resultados foram também pouco animadores. Não tardou que, com o Golpe Militar de 28 de Maio de 1926 tudo, nomeadamente ao nível da educação, fosse posto em causa e destituído de sentido.

Começava uma nova e diferente era que se iria arrastar por cerca de meio século.

1.2. O Estado Novo (1926-1974)

De facto, com o Golpe Militar de 1926, dá-se uma viragem ao nível ideológico que vai manter-se até 1974. De uma urgência de elevar os níveis educativos da população portuguesa que, tal como já referimos no ponto anterior, não foi conseguida, a não ser a laicização do ensino e a imensa produção legislativa que, a ser aplicada colocaria Portugal como um dos países mais avançados ao nível educativo, a partir da subida de António Oliveira de Salazar ao poder, assiste-se a um retrocesso e uma forte centralização das políticas educativas e do “governo das escolas” que, na prática, quase deixou de existir.

Efectivamente se as escolas tinham elementos de administração e gestão, nos diversos níveis, estas passaram a ter mais o pendor decorativo do que executivo⁵. Tornaram-se em exemplares correias de transmissão do poder central, meros executores de ordens emanadas pelo Ministério da Instrução Pública que, em 1933 passa a chamar-se de Ministério da Educação Nacional, terminologia que vai manter-se até 1974.

Esta mudança de nomenclatura não foi inocente, transportando consigo uma carga ideológica. Na verdade a ideia de “Educação Nacional” mais do que de

⁵ Pelo Dec 12706, de 20/11 criam-se órgãos de coordenação e tutela dos Inspectores de Círculo Escolar. Estas Inspecções vêm a ser extinta pelo Decreto 16024, de 13/10/1928.

“Instrução Pública” tem a ver, como nos diz Carvalho (1996: 754), com a clara *intenção da Ditadura privilegiar a educação (determinada educação evidentemente) em detrimento da instrução pública*, pois que é subjacente ideológica que o povo não deveria ter instrução, porque quanto mais soubesse mais se rebelava. Era sim necessário educá-lo, perdoem o termo “domesticá-lo”, e isso torna-se mais fácil de fazer com um povo analfabeto.

Desde o golpe militar e, mais eficazmente, a partir de 1931, altura de recrudescimento e ataque à instrução pública, começaram a ver-se restringidos os direitos e a vir à tona um trabalho aturado de formação de elites e, para tal, de criação de uma educação para as elites, que iriam ser o futuro desta nova ordem social e política. Os reitores e os directores passam a ser “comissários do Estado junto das escolas” uma vez que cabia ao Estado a escolha e respectiva nomeação daqueles. Assim, garantiam a aplicação e difusão das determinações da Tutela.

Em 1933, Cordeiro Ramos, um “duro” do regime e uma das proeminentes figuras desta primeira fase da Ditadura que inscreveu o seu nome em várias nomeações para a pasta da educação, assinou o Decreto n.º 22369⁶, diploma de grande profundidade em que se reorganizavam os serviços de direcção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, inspecção e serviços disciplinares da Direcção Geral do Ensino Primário.

Foi, talvez, o documento estruturante de toda a organização, administração e gestão político-administrativa do Ensino Primário dos quarenta anos que se seguiram, mas que coarctava a liberdade a todos os níveis. A par disto, proibiram-se os funcionários dependentes da Direcção Geral do Ensino Primário de se pronunciarem sobre algo que dissesse respeito ao ensino. Com feito, foi intenção deste ministro proceder à padronização da actuação pedagógica dos professores e ao controlo da sua actuação sem, contudo, ter sido bem sucedido.

No entanto, é no consulado de António Carneiro Pacheco, entre 1936 e 39, que esse objectivo é conseguido através da redução e controlo dos instrumentos de trabalho docente, do coarctar da sua liberdade pedagógica, da sua formação inicial, da redução do horário escolar, do condicionamento dos resultados

⁶ O Dec. 22369, de 1933, entre outras tomadas de decisão, extingue os Conselhos Escolares, (art.º 194) e concentra no Director da Escola todas as tarefas e funções administrativas.

escolares, bem como da submissão dos professores ao poder dos “agentes locais” como o pároco ou o presidente da Junta de Freguesia. Já antes, o citado Decreto 22369, extingue a democracia directa nas escolas e transforma o Director num instrumento de informação e controlo disciplinar e burocrático. Este é um “artefacto” de controlo da legalidade e da ordem do sistema de ensino primário.

Cordeiro Ramos, ainda em 1930, por decreto de 22 de Abril, mandou cessar as funções de todos os reitores e vice-reitores em serviço nos liceus e informou que, a partir daí, as nomeações para esses cargos seriam feitas por escolha exclusiva do Governo, recairiam sobre professores efectivos e quem fosse escolhido seria obrigado a desempenhar o cargo por cinco anos. Daí para a frente, após essas nomeações foi dada liberdade aos reitores para escolherem os “seus colaboradores” para dar aulas e educar a mocidade. Nesse decreto o Ministro refere que cabe ao ministério autorizar a aplicação de penas aos professores, com base no regulamento aprovado, caso o docente prejudicasse o ensino que professava.

Percebe-se a construção de um “edifício político-administrativo” dominador de toda a educação. A maior dificuldade encontrava-se ainda nas Universidades, quer pela sua autonomia ancestral, quer pela liberdade de acção e o poder da Sabedoria das elites. Assim, em 1930, novamente Cordeiro Ramos refez o Estatuto, através de publicação de 27 de Julho de 1930, onde admitiu que o acesso a professor catedrático se fizesse por convite e o assistente deixasse de ter carácter de permanência.

Aliado o Estatuto da Instrução Universitária à publicação anterior, logo em 1926, do Estatuto da Instrução Secundária, também este republicado em 18 de Dezembro de 1931, com intuito *de codificar toda a dispersa legislação respeitante a esse grau de ensino [...] que é bem a pedra de toque do nosso estado de civilização* (Carvalho, 1996: 744) dominava-se todo o percurso educativo desde o ensino primário ao secundário e superior.

É ainda Cordeiro Ramos que em 1933, e antes da sua exoneração, mandou publicar um curioso decreto no qual se previam penalidades a aplicar aos alunos dos liceus.

Em 1935, por decreto de 21 de Maio, os docentes passaram a ser obrigados a assinar uma declaração de honra na qual renegavam a pertença a qualquer associação ou instituto secreto e, mais tarde, foi acrescentada à mesma o repúdio ao comunismo. Um ano depois foi criada a Junta Nacional de Educação para estudar todos os problemas que interessavam à formação do carácter, do ensino e da cultura. Impunha-se também o respeito rigoroso pela hierarquia.

Este modelo de governança da educação, não mais do que a imposição da ditadura ao ensino, manteve-se e aperfeiçoou-se até 1950, altura em que, pareceu acontecer alguma mudança que, contudo, não veio a afectar a administração das escolas.

Com efeito, durante todos estes anos assistimos à administração da educação emanada de Lisboa, altamente centralizada e com figuras, quantas vezes decorativas, de directores e reitores que, nos locais em que se aplicava a lei, eram meros executores do poder central e nada mais faziam do que seguir as determinações do Governo e dos seus Ministros da Educação Nacional.

Em 1952, parece haver uma certa abertura com a promulgação, em 27/10, pelo Ministro Pires de Lima, do *Plano de Educação Popular* com o objectivo de combater o analfabetismo que grassa em toda a sociedade portuguesa e nos faz ter um atraso imenso relativamente ao resto da Europa no que respeita a trabalhadores formados e habilitados. A justificação governamental para este atraso é a de que o povo português não sente necessidade de aprender, o que acaba por ser uma falsa justificação para dar corpo à política de arrasamento do povo ao nível educativo.

Com base neste Plano surge a *Campanha Nacional de Educação de Adultos*⁷ e a educação itinerante pelas aldeias e povoações a fim de dar educação, saúde e outros instrumentos básicos, sempre enformados pela política vigente. Contudo considerou-se, à época, que este Plano foi a base de uma renovação da situação escolar portuguesa e ponto de partida para a transformação a realizar anos depois.

Com uma continuidade de gestão centralizada, ordenada e comandada pela estrutura central do Ministério e recorrendo ao pouco auxílio das autarquias,

⁷ Refere Carvalho (1996: 787) que a Campanha tinha por “finalidade essencial chamar a atenção da opinião pública para o problema do analfabetismo”.

tentaram melhorar-se os níveis de alfabetização e cultura social, aumentando imenso o número de inscritos nos cursos de alfabetização de adultos e nas campanhas itinerantes de educação popular.

Deste Plano, poucos anos depois, em 1964, foi elaborado e assinado o *Projecto Regional do Mediterrâneo* que envolveu Portugal, Espanha, Itália, Grécia, Jugoslávia e Turquia, países que, quer pela localização periférica, quer pelas políticas implementadas, estavam claramente descontextualizados do resto da Europa e os seus “braços de trabalho” não detinham formação que, em plena Revolução industrial lhes permitisse competir e melhorar os seus índices económicos e financeiros. Foi neste campo que a OCDE, entrou para ajudar a superar as dificuldades, fazendo de Portugal um país menos analfabeto. A par deste Projecto foi também elaborada uma Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa de 1950 a 1959, que concluiu haver grande necessidade de desenvolvimento da educação⁸. Galvão Teles (1962), que entretanto substituiu na pasta da educação Leite Pinto, referiu mesmo que o esforço de melhorar a educação e cultura não podia parar e que era necessária uma concepção dinâmica e evolutiva, dentro da verdade, dando-se início, deste modo, a uma reviravolta e um contido progresso educativo.

Em 1967, Galvão Teles procedeu, então à criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário que veio fundir o 1.º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. Se esta foi uma mudança já significativa, continuámos a assistir à “governança” dos Directores e dos Reitores, com os seus órgãos intermédios que apenas serviam de coadjuvantes da implementação local das políticas nacionais, suportando uma estrutura já fragilizada. Assim, em 1973, já com Veiga Simão como Ministro da Educação Nacional foi publicada a *Lei Orgânica* do respectivo Ministério. Neste contexto, foi reestruturada a Junta Nacional da Educação, remodelou-se o Gabinete de Estudos e Planeamento, criou-se um Conselho de Directores-Gerais, concentraram-se as funções pedagógicas em três Direcções-Gerais, a do Superior, do Secundário e do Básico, criou-se ainda a da Educação Permanente, a Direcção Geral da Administração Escolar, entre outras direcções e institutos. Ficou assim, o

⁸ Cf. Carvalho (1996: 798).

Ministério apetrechado para o combate pela educação. Esta remodelação começou de imediato a funcionar e fez tremer os tradicionalistas que temiam perder os privilégios do saber fechado e usurpado, não o partilhando com outros e com o local educativo. A “Reforma Veiga Simão”, como hoje é ainda conhecida, foi, em projecto, enviada às escolas para ser discutida pelos professores, facto inédito, até então. A sua política educativa garantia que, se quiséssemos evoluir e competir com os nossos parceiros europeus, era necessário desenvolver a educação de massas, não apenas de elites, assumindo que a educação era o elemento primário e dinâmico para o progresso e desenvolvimento do país. Esta e outras ideias concebidas pelo professor Veiga Simão foram consagradas na Lei de Bases aprovada e publicada em 1973, Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que, para a época, representava um passo extremamente relevante para a modernização e a abertura do sistema educativo português.

A Lei n.º 5/73 não chegou, praticamente, a entrar em execução mas, mesmo ficando muito aquém das intenções, modificou atitudes, deixou marcas claras e foi objecto de debate público. Sofreu grandes contestações tanto de estudantes como de professores mas deixou o caminho aberto para posteriores reflexões e planeamento de novas reformas. Foi neste contexto, de experimentação desta reforma inovadora no nosso país⁹, que se dá o Golpe Militar de 25 de Abril de 1974.

2. A REDE ESCOLAR NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉC. XX

2.1. Da Escola Isolada ao Agrupamento

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 e o despontar da democracia dão-se alterações no edifício educativo, nas estruturas da administração e uma profunda modificação no contexto ideológico, político e social da educação com a deslocação do poder para as escolas através de uma “auto-organização da gestão escolar” (Lima, 1992: 231) em que a maioria dos representantes legais dos liceus, das escolas técnicas e das escolas preparatórias, (reitores e directores), foram demitidos das suas funções e substituídos por *comissões de gestão*, eleitas pelos elementos da comunidade escolar. Nalguns casos, como refere Lima (1992: 232),

esta deslocação do poder não foi operada por iniciativa da administração, nem como consequência de um projecto de descentralização política e administrativa da educação [...] não foi sequer uma delegação ou devolução de poderes, foi sim uma apropriação de poderes de decisão, e daí termos já falado de ensaio autogestionário.

As práticas administrativas, face à inexistência de regulamentação ou sendo esta muito genérica ou incipiente, caracterizavam-se por uma participação directa, informal e divergente onde não havia intermediários e as decisões eram tomadas colectivamente sem sujeição a normas abrangentes. É evidente a predominância de valores de natureza ideológico-política o que provocou, nalguns casos, confrontos entre os vários grupos de interesse em desfavor da existência de um projecto pedagógico e da própria dinâmica interna das escolas.

Perante a pressão instalada no sentido da mudança, as autoridades aceitaram a forma de tomada de poder, legalizando-a através do Dec. Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, que atribuiu às *comissões de gestão*, compostas por professores, alunos e pessoal auxiliar, as mesmas funções que tinham os órgãos

⁹ Carvalho (1996: 809) refere que *entre as inovações nela contidas [...] institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário.*

de gestão no anterior regime, tendo que ser escolhido um presidente de entre os docentes que *assegurar* a *execução das deliberações colectivamente tomadas*. (Lima, 1992: 233).

Este normativo, longe de vir solucionar os problemas de agitação e instabilidade que se verificavam no dia a dia, assinala, no entanto, *a nível formal a primeira experiência de gestão participada nas escolas* (Castro, 1995: 51).

No caso das escolas primárias, opta-se pela cooptação dos professores para a gestão técnico-pedagógica daqueles estabelecimentos embora com a manutenção do modelo anterior a 1974. Contudo, com a publicação do despacho SEAE n.º 68/74, de 28/11, que vem regulamentar a gestão das escolas primárias, promovem-se alterações radicais ao legitimar o director da escola, como órgão executivo, de gestão e controlo, através da eleição pelos seus pares e não por nomeação do poder central.

Os professores vêem assim reconhecido o direito de participação na gestão da escola também através do Conselho Escolar, órgão recuperado da 1.^a República, mas agora investido como órgão de direcção da escola, constituído pela agregação de professores de várias escolas próximas, de onde resultava, igualmente por eleição, o Presidente do Conselho Escolar.

Ao nível da Administração Local, como nos refere Ferreira (1987: 452) citando Boaventura S. Santos¹⁰, o já referido Despacho SEAE n.º 68/74

cria “por Decreto”, órgãos de participação pedagógica dos professores ao nível das Direcções de Distrito Escolar, das Direcções de Zona Escolar, das Delegações Escolares e das escolas mas mantém, para os Directores de Distrito Escolar, para os Directores de Zona e para os Delegados Escolares as mesmas funções administrativas que lhes vinham sendo cometidas desde 1936.

Continuando no nível local, nos concelhos a participação docente acontece nas Comissões de Gestão Concelhia e ao nível do distrito no Conselho Coordenador.

Estávamos, assim, no auge da democracia participativa e da intervenção dos professores em todos os órgãos e níveis da organização das escolas, à

¹⁰ Santos, Boaventura S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1984)*. Porto: Edições Afrontamento.

excepção da função do Director de Distrito Escolar que continua na dependência directa do poder central.

2.1.1. A Política Educativa no Período Pós Revolução e as Mudanças no Sistema - de 1974 a 1976

Este é um período conturbado nos vários quadrantes político-sociais, económicos e culturais, relevando daqui o educativo. As medidas tomadas não têm um fio condutor claro, nem têm subjacentes estudos previamente elaborados e ponderados das situações. Facilmente se compreende, deste modo, que o sistema estivesse à beira da ruptura de que são exemplo as passagens administrativas, a criação de cursos fantasma e a proliferação de conflitos laborais e da discussão de tudo o que é ensino na praça pública.

A administração central parece aguardar o momento para recuperar o seu papel de ascendência e controlo das escolas e, na realidade, é o que acontece neste espaço de tempo marcado por um outro documento legal, o Dec. Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, numa tentativa de normalização face ao clima agitado que se vive nas Escolas e que introduz *a democracia representativa, realizada sob controlo e vigilância do poder central no que respeita ao cumprimento das regras formais estabelecidas, evacuará a democracia directa* (Lima, 1992: 237). A este propósito podemos ler no seu preâmbulo:

O presente decreto-lei [...] visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas.

Surge, deste modo, a primeira tentativa de normalização democrática com a tentativa de regulação dos órgãos de gestão dos estabelecimentos públicos de ensino. As *comissões de gestão* passam a ser substituídas por órgãos eleitos dos

quais relevamos o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.¹¹

Também no caso do ensino primário deparamos, à época, com a tão apelidada *gestão democrática* do ensino. Esta foi alvo de uma primeira tentativa de normalização, estruturação e burocratização do funcionamento democrático, com a publicação do Despacho n.º 40/75, de 8/11, que vem sistematizar alguns procedimentos, aumentando as competências do Director de Escola e do Conselho Escolar, determinando a realização de reuniões quinzenais deste conselho. No fim, estas alterações, entre outras, vão provocar a mudança das práticas de democracia directa para a democracia representativa. Assiste-se, com aquele despacho à divisão entre funções pedagógicas, administrativas e burocráticas. As primeiras entregues à responsabilidade do Coordenador Pedagógico e as outras ao Delegado Escolar, estabelecendo-se a sua área funcional, bem como as funções dos Directores de Distrito Escolar.

2.1.2. De 1976 a 1982 - O Período da Normalização

Após as eleições para a Assembleia da República, em 1976, é assumida a legitimidade do exercício do poder pelos órgãos de soberania eleitos. Dá-se, assim, início ao período de normalização marcado pela aprovação da Constituição da República Portuguesa e tomada de posse do I Governo Constitucional. Este governo assume como tarefa prioritária a reorganização das questões da educação e a regulamentação da gestão das escolas. É mesmo

a partir da promulgação da Constituição da República Portuguesa e das eleições legislativas que fica clarificado o modelo político de democracia representativa, permitindo, assim, à burocracia centralizada sair da paralisia em que se encontra e proceder à sua reconstrução.

(Formosinho e Machado, 2000a: 36)

¹¹ O modelo burocrático de Weber volta a influenciar a organização da Escola por muito tempo, atrevendo-nos a dizer que ainda hoje se faz sentir essa influência, como tentaremos demonstrar ao longo deste capítulo.

De acordo com este paradigma weberiano existe uma autoridade dominante fundada em pressupostos racionais e legais, considerando-se eficiente na medida em que as normas, regras e ordens estabelecidas são fielmente cumpridas. Como a impessoalidade é uma das palavras-chave da burocracia, pouco se espera dos superiores no que respeita ao envolvimento dos seus funcionários para alcançarem os objectivos comuns, mas sim que façam cumprir o estipulado no intuito de atingir a eficiência organizacional.

A Constituição da República refere, no n.º 2 do artigo 73.º *que o Estado deverá promover a democratização da educação e as condições de ensino [...] de forma a contribuir para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática* e, no artigo 74.º¹², marca uma postura de oposição à ideologia e às desigualdades sociais e aponta de forma implícita para uma nova visão da educação e dos seus objectivos.

Esta democratização do ensino e a expansão da escolaridade obrigatória veio provocar alterações significativas ao nível da educação, nomeadamente a fundação e desenvolvimento da ‘massificação da escola’, não tanto da escola de ‘massas’, tentando com estas alterações modificar o sistema e derrubar a centralização que se fazia sentir.

(Bexiga, 2007: 81)

A evolução institucional desta massificação encaminha-se cada vez mais acentuadamente no sentido de uma estrutura estandardizada, isto é, uniforme e padronizada (Formosinho, 1985). É o período que podemos apelidar de *reconstrução do paradigma da centralização* (Lima, 1992).

No período de 1976/1977 assistimos a mudanças claras nas estruturas do Ministério da Educação com a criação dos primeiros serviços desconcentrados regionais, nomeadamente na Acção Social Escolar e na Extensão Educativa, tal como as equipas de Ensino Especial que configuravam uma organização distrital. Por seu turno, no ensino primário os Delegados Escolares ficam a depender da administração central. Pese embora seja publicado o Dec. Lei n.º 137/77, de 6/4, com espírito descentralizador, a verdade é que a publicação, pouco tempo depois, do Despacho n.º 134/77, de 15/11, vem contrariar o anterior e, sob a capa, de “experimental”, transporta para a organização do ensino primário um espaço de burocracia que, com o tempo produz a normalização do sistema. Com efeito o referido Despacho¹³ resulta numa reforma político-administrativa. Revogando o

¹² Constituição da República Portuguesa, artigo 74º:

1- *Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.*

2- *Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:*

a) *Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;*

b) *Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;*

c) *Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;*

¹³ O Despacho n.º 134/77, de 15/11 é mandado publicar pelos então secretários de estado do Ministério de Sotó Mayor Cardia, Almerindo Marques e Romero de Magalhães, que determinam que os professores terão de estar nas escolas e não em funções administrativas nos vários órgãos locais da Administração Central.

anterior Despacho 40/75, em substituição das Delegações Escolares cria duas Delegações de Zona Escolar por concelhos grandes, atribuindo aos seus responsáveis, Delegados Escolares agora nomeados pela Direcção Geral do Pessoal sob proposta dos Directores de Distrito Escolar, funções de coordenação pedagógica e de acção social. Por seu turno os Directores de Distrito Escolar ficam dependentes do Director Geral do Pessoal.

No intuito de organizar de vez o ensino primário, divide as funções entre administrativas e pedagógicas. As pedagógicas ficam à responsabilidade da Direcção Geral do Ensino Básico, dos professores e do Conselho Escolar, supervisionados pelos Inspectores, enquanto as administrativas são agora da responsabilidade dos Serviços Centrais, das Direcções de Distrito Escolar (DDE), Delegações de Zona Escolar (DZE) e Directores de Escola.

Assiste-se a tomadas de decisão importantes no campo da organização e gestão do sistema com a publicação do Dec. Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, ao tempo do ministro Sottomayor Cardia, que organiza e regulamenta os diversos órgãos de gestão das escolas preparatórias e secundárias, ajudando a normalizar o funcionamento das mesmas. A este propósito, podemos ler no preâmbulo deste decreto:

É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos. Todavia, não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objectivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental.

Este documento legal apresenta uma arquitectura organizacional assente em três órgãos – Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo – no que é idêntico ao anterior Dec. Lei n.º 735-A/74. Na opinião de Lima (1992: 271), o decreto que estamos a analisar

instituiu o predomínio das regras formais, produzidas na administração central, sobre as regras não formais e informais, acentuou a imposição normativa e a face da escola enquanto locus de reprodução normativa. A democracia foi reduzida à gestão, e esta [...] à gestão corrente. A organização escolar, afinal, pouco terá mudado. Foi operada, na prática, a compatibilização de dois elementos aparentemente incompatíveis – a gestão democrática e a gestão burocrática centralizada.

Parece-nos digno de realce o facto de os diferentes órgãos estarem colocados ao mesmo nível, sem qualquer dependência hierárquica entre eles. Neste contexto, não se pode falar em direcção e, muito menos, em liderança pois embora centrando na mesma pessoa a respectiva presidência, no presidente do CD, isto permite ao ministério instituir um regime de administração de cariz centralizador. Deste modo, terminado o período revolucionário, a Tutela recupera o controlo do sistema através de abundante regulamentação de toda a vida escolar, destinada a reduzir as competências e liberdade de acção do CD e retendo a decisão política no aparelho da hierarquia ministerial.

Nesta fase, líderes mais audazes começam a contornar algumas situações através de estratégias que levem a actuar com determinada margem de autonomia, não se mantendo apenas como meras ‘correias de transmissão’ das decisões dos serviços centrais, mas reajustando, com flexibilidade e adequação as imposições normativas ou outras que lhes são atribuídas (Castro, 1994), podendo considerar-se que a Escola, para além de um ‘locus’ de reprodução de regras formais, é também um ‘locus’ de produção de regras não formais e informais (Lima, 1992).

Resumidamente e como poderemos concluir, pese embora todos os defeitos do Dec. Lei n.º 769-A/76, o modelo de gestão nela consignado, usualmente apelidado de “Gestão Democrática”, mantém-se em vigor por um longo período de quase 25 anos, tal como os supra citados normativos do ensino primário, sendo apenas revogados, no seu conjunto, em 1998, através do Dec. Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, como referiremos mais adiante.

Na organização das escolas primárias o Director da Escola e o Presidente do Conselho Escolar detinham competências de direcção, de controlo e de

execução. Desenvolvendo tarefas burocrático-administrativas, disciplinares e de execução das decisões do Conselho Escolar. A figura do Director de Escola reveste-se, deste modo, de responsabilização perante a Administração Central e de prestação de contas, transformando-se em órgão de execução burocrática, enquanto o Conselho Escolar é muito mais, um órgão de participação e administração pedagógica e de Direcção da Escola. Será, em teoria, o único órgão de democracia directa com a participação dos professores¹⁴.

Entretanto, continuando na senda da normalização e consolidação da democracia representativa, as DDE e as DZE retomam o paradigma burocrático e centralizador. No intuito de conseguir essa estabilização são publicados os Decretos-Lei n.º 211/81, de 13/7, e o n.º 126/83, de 9/3. O primeiro volta a mudar o nome da DDE para Direcção Escolar (DE) e as DZE, pelo segundo normativos, em 1983, passam a apelidar-se de Delegações Escolares (DLE). As primeiras, como elementos desconcentrados da administração que assumem responsabilidades na administração da Educação Pré-Escolar e no Ensino Primário. As DLE estabelecem a ligação com os Directores de Jardins-de-infância e de escolas primárias, encarregados dos postos da Telescola e dos Cursos de Alfabetização de Adultos e das Equipas de Ensino Especial.

Na continuidade das alterações efectuadas, a publicação da Lei n.º 42/83, de 31/12, vem transformar o funcionamento administrativo do Ensino Primário com a transferência de competências para as autarquias nos edifícios e equipamentos, no apoio da Acção Social Escolar e dos transportes escolares e no apoio económico às actividades escolares, que nunca chegou a ser efectivado¹⁵, Estas funções e competências transferidas para as autarquias, conjugadas com a supervisão que foi atribuída às DE e DLE provocaram maior cooperação mas trouxeram, contudo, alguns conflitos.

Concluindo, este tipo de organização vai manter-se, com pequeníssimas alterações, até à legislação que contempla a constituição dos Agrupamentos.

¹⁴ Após a fase de participação, os professores do ensino primário passam a ser executores das determinações superiores, para além da sua função primeira que é a função pedagógica. São também responsáveis, solidariamente com o Director da Escola, pelas instalações escolares.

¹⁵ pese embora o DL n.º 77/84, de 8/3 o preveja no seu artigo 15.º “*regulamentação*” esta regulamentação nunca foi feita. Isto explica a falta de verbas que ainda hoje se verifica nas escolas do 1.º ciclo, quando se avizinha nova transferência de competências para a administração autárquica.

2.2. De 1986 a 1998 – O Período de Reforma do Sistema

2.2.1. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

Perante a nova Constituição da República (1976), à qual já aludimos, o país necessitava de legislar sobre as bases do sistema educativo, através de uma nova linha ideo-filosófica, de forma a sustentar os princípios inovadores consignados na Constituição. Deste modo, e com todas as experiências vividas no nosso país até então, sente-se cada vez mais a necessidade de reorganizar, e até de reconstruir e transformar o sistema de ensino nacional num verdadeiro sistema educativo. A necessidade de elaborar uma Lei de Bases para o Sistema Educativo (LBSE) era consensual na sociedade portuguesa que já há muito tempo a reclamava. Assim, na década de 80, o grande e importante acto político no campo educativo é a aprovação da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, considerando-a como “o ideário educativo português”, uma vez que *consagra os princípios ideológicos que estão na base de determinada concepção de Homem e de Escola, de diversas convicções morais e religiosas, de opções políticas* (Costa, 1991: 10).

A LBSE no Capítulo VI, dedicado à administração do sistema educativo, no seu artigo 43.º, apresenta um conjunto de princípios gerais, no respeito de *regras de democraticidade e participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, sustentados em orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços*. No artigo seguinte, podemos verificar a alusão feita a dois níveis diferentes de administração, o central, para conceber, planear, definir as normas do sistema educativo e proceder à *coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada*¹⁶ e o regional, com o objectivo de *integrar, coordenar e acompanhar a actividade educativa*¹⁷. No artigo 45.º, dedicado à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, realçamos a distinção feita, pela primeira vez, entre funções de direcção e de gestão, ambas distintas das funções de

¹⁶ LBSE, artigo 44.º, ponto 1, alínea b).

administração. Assim, à direcção cabe a formulação ou adopção de políticas ou estratégias e à gestão proceder à sua implementação, ambas orientadas por *princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo*¹⁷. A este propósito, Lima (1995: 33) mais tarde discute a explicitação destes conceitos dizendo que se trata de *uma distinção analiticamente dicotómica, não antagónica* e continua expondo:

a distinção conceptual, do ponto de vista teórico, permite alguns resultados interessantes, isto é, só admitindo esta distinção é que fica mais claro que a direcção não tem estado tradicionalmente dentro da escola mas tem sido externa à escola [...] a escola portuguesa tem uma direcção externamente localizada [...] é preciso recolocá-la, relocalizá-la dentro da escola.

(Lima, 1995: 33)

De facto, esta perspectiva externalista da direcção em relação à Escola de cariz essencialmente político é um atributo do poder central assumida pela lógica burocrática. Por seu turno, a gestão assume um cariz essencialmente técnico que é desenvolvida no interior da Escola pelos protagonistas com cargos que lhe são inerentes, emanando dela os vários estilos de liderança dependendo de variados factores que não os impostos por qualquer decreto. Resta-nos repensar se, na realidade, a direcção democrática e participativa referida na LBSE passou a efectivar-se ou apenas ficou em letra de lei. É neste sentido que prosseguiremos esta reflexão.

A consagração dos princípios de participação e do reconhecimento das características das comunidades locais, apontando para uma relativa autonomia, referenciados na LBSE, conduziu à definição de novos modelos de organização administrativa das Escolas, uma vez que o modelo de “Gestão Democrática” (Dec. Lei n.º 769-A/76) se apresentava desajustado e a necessitar de alteração, tendo, por isso, constituído um dos objectivos prioritários do processo de reforma da educação que desde essa data se seguiu e que passaremos a analisar de imediato.

¹⁷ LBSE, artigo 44.º, ponto 2.

¹⁸ LBSE, artigo 45.º, ponto 2.

Na realidade, a LBSE vem completar a fase de normalização do sistema, iniciada em 1976, caracterizada, essencialmente, pela recuperação estatal do poder e controlo do sistema educativo.

Um ano após a sua promulgação, nenhuma outra legislação regulamentar que estava prevista é publicada. Contudo, esse mesmo governo criou a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que, embora constituída pouco antes da promulgação da LBSE, teve como tarefa a concepção e elaboração de projectos e modelos a aplicar às áreas fundamentais do Sistema Educativo dando início ao processo da Reforma de modo a enquadrar toda a filosofia que subjaz àquela lei.

Em 1989, o Ministro Roberto Carneiro faz aprovar algumas das leis mais importantes que irão suportar as novas políticas da educação, entre as quais realçamos, desde já, o Dec. Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, *visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local* como podemos ler no seu preâmbulo.

É notória, tal como refere Formosinho e Machado (2000b: 45),

a clara intenção de a Administração Educacional abandonar a prática de tomada de decisões a nível central para aplicação uniforme a todo o território nacional e um desejo de impulsionar os estabelecimentos a tomar decisões estratégicas.

Identificamos este normativo como *sendo o primeiro diploma legal que mais destacadamente assinala o princípio da autonomia* (Castro, 1995: 77), entendendo-a como *a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo*.¹⁹

Das mudanças então enunciadas destacamos, pela importância para este estudo e as implicações que trazem à organização das escolas e ao trabalho pedagógico, as seguintes:

- . o reforço da participação, estendendo-a a outros actores que, embora implicados na acção educativa, eram exteriores à escola e dela se distanciaram ou foram afastados;

. a distância entre a vertente político - educacional e a técnico - pedagógica;

. a concretização da descentralização no interior das escolas que assegure a articulação flexível entre os vários órgãos e níveis de gestão educacional, provocando-as e motivando-as para a concepção, elaboração e desenvolvimento de um Projecto Educativo próprio, documento fundamental da escola, da sua autonomia e dando-lhe competências próprias aos níveis pedagógico, cultural e administrativo.

A autonomia pedagógica deverá exercer-se no sentido do uso das competências da escola na gestão dos currículos, programas e actividades educativas, na avaliação e acompanhamento dos alunos, na gestão de espaços e tempos escolares bem como da formação docente.

Começamo-nos a aperceber da mudança da gestão centralizadora para um modelo de partilha que poderá, e deverá, admitir a liderança no sentido da participação e decisão.

2.2.2. Das Escolas Básicas Integradas aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Integração, Articulação e Sequencialidade

Continuando este processo de estruturação da mudança de modo a acompanhar a Reforma e ajudar à sua implementação, surge o Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio que no seu preâmbulo refere:

a escolaridade obrigatória de nove anos exige a mobilização de todos os recursos e a activação de todos os mecanismos necessários a promover uma forte identificação do jovem com a escola e uma profunda interacção do corpo docente com as famílias e a comunidade [...] as sucessivas mudanças de escola a que os jovens estão sujeitos não contribuem para o seu enraizamento cultural, condição fundamental do sucesso educativo.

Este normativo legal vem determinar a criação de uma Escola Básica de nove anos, a nível de sede de concelho. É o nascimento das Escolas Básicas

¹⁹ Decreto-lei N.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Artigo 2.º, ponto 1.

Integradas (EBI), com uma administração, direcção e gestão únicas, permitindo garantir a continuidade da acção educativa e unificar a estrutura e os seus estilos organizativos, que devem ser coerentes com as novas finalidades e concepção de Escola e escolaridade básica. Este modelo de administração e gestão mantém-se, contudo, centralizador e pouco virado para a autonomia efectiva das escolas.

Tendo em conta os princípios organizativos que a LBSE de 1986 define, as EBI's surgem revestindo duas modalidades, conforme os n.ºs 2 e 3 daquele normativo:

- . com integração vertical dos três ciclos - integradas fisicamente (EB1,2,3);
- . com integração longitudinal de ciclos, fisicamente dispersas (EB1;EB2;EB3).

As EBI's tentam corporizar uma efectiva integração dos três ciclos do EB e com a inclusão, sempre que possível, da educação pré-escolar de modo a constituir uma unidade funcional, organizativa e pedagógica no sentido da racionalização e rentabilização dos recursos.

O conceito de territorialização que surge com as EBI é um conceito inovador na educação em Portugal. Traz consigo uma nova concepção de escola - instituição local de serviço público com responsabilidade na educação de uma determinada área, no âmbito de todos os ciclos do EB. Subjacente a esta conclusão resultará, a médio prazo, a necessidade de gerir localmente e de fazer emergir novos líderes. Relativamente à territorialização, atentemos ao que refere Ferreira (2005: 101)

Em grande medida, o local ora é descrito como o espaço da comunidade, postulando a sua autonomia, ora como o espaço periférico do Estado, postulando a sua dependência. No entanto, ele configura-se como um universo compósito, pois para além do princípio único de justiça configurado pelo Estado como garante da igualdade de oportunidades confrontam-se hoje, no plano local, uma multiplicidade de princípios, como o Estado, a comunidade e o mercado.

Ora, este confronto verifica-se aqui com a implantação das EBI, supostamente como espaço de autonomia para onde caminharia, mas como também verificamos ainda sem a existência de condições para que deixe a

dependência da Administração Central pois ainda surge, na prática, na sua dependência.

Enquanto decorrem alterações ao nível das práticas na escola, passados três anos desde as últimas propostas da CRSE, o governo apresenta para aprovação um projecto sobre a administração de todos os estabelecimentos de ensino não superior, desde os de educação pré-escolar até aos de ensino secundário. Trata-se do Dec. Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, a funcionar em regime de experimentação em algumas escolas do país, tendo como objectivo substituir o modelo da *gestão democrática*, em vigor desde 1976. Como refere o preâmbulo, *a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local*. Por isso, alegando os princípios da LBSE e os de autonomia consignados pelo Dec. Lei n.º 43/89, este novo documento legal pretende a reformulação organizacional seguindo um caminho de desconcentração.

Este modelo caracteriza-se pela distinção e separação entre órgãos de direcção, formados pelos Conselhos de Escola e de Área Escolar *responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das actividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno*,²⁰ e órgãos de administração e gestão, constituídos pelo Director Executivo *nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional*²¹ e pelo conselho administrativo, como sendo o *órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola*.²² Para Natércio Afonso (1995: 110), *em termos de arquitectura organizacional, tal distinção aparece justificada pela necessidade de compatibilizar duas grandes finalidades da reforma: a democraticidade e a qualidade da administração do estabelecimento*.

É também importante o órgão de coordenação e orientação educativa, denominado Conselho Pedagógico, *prestando apoio aos órgãos de direcção*,

²⁰ Dec. Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, artigo 7.º

²¹ Idem, artigo 16.º, ponto 1.

²² Idem, artigo 25.º

*administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas*²³ e as estruturas de orientação educativa *que colaboram com o conselho pedagógico no exercício da respectiva competência.*²⁴

O Director Executivo será, *obrigatoriamente, um docente profissionalizado [...] com, pelo menos, cinco anos de bom e efectivo serviço, devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar.*²⁵ Sendo o Director Executivo um órgão unipessoal subordinado ao Conselho de Escola, Lima (2000: 67) salienta que lhe é inerente um certo protagonismo e, simultaneamente, uma dependência perante o Conselho de Escola e a administração central desconcentrada, sendo que

tal posição de protagonismo interno, extremamente subordinado, permitiu que se tivesse chamado a atenção para a possibilidade de vir a transformar o director executivo no último e mais importante elo de uma cadeia de desconcentração radical que penetraria no interior de cada escola e ali encontraria o seu primeiro representante e não, obviamente, um representante da escola.

A este propósito, o autor refere que essa desconcentração, através da criação de serviços regionais, não foi mais do que uma *recentralização de poderes por controlo remoto* (Lima, 1995: 57) e Estêvão corrobora (1995: 93) dizendo que é *um mecanismo que oculta um controlo à distância.*²⁶

Este modelo de administração e gestão, não se chegando a generalizar a todas as Escolas, acabou por ser encarado como *a continuidade de um sistema centralizado de ensino* (Formosinho e Machado, 2000: 47).

No artigo 48.º do próprio Dec. Lei n.º 172/91 é prevista a sua avaliação que será feita por um conselho de acompanhamento criado por portaria do Ministro da Educação, competindo-lhe *proceder à avaliação do presente modelo de direcção, administração e gestão durante os seus três primeiros anos de vigência, apresentando, semestralmente, relatórios de avaliação e propostas de correcção*

²³ Idem, artigo 31.º

²⁴ Idem, artigo 36.º

²⁵ Idem, artigo 18.º, ponto 1.

que entenda necessárias.²⁷ Esse Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) identificou os aspectos mais importantes do modelo em experiência e teceu algumas conclusões que *remeteram para concepções de descentralização e de autonomia, de democratização da gestão escolar e de participação nos processos de decisão, que no passado haviam sido introduzidas pelas propostas reformadoras de 1987/1988* (Lima, 2000: 69).

Estava aberto caminho para a definição de uma nova política na administração e gestão das escolas básicas e secundárias que se pretendia não ser só *das estruturas formais e do desenho organizacional das escolas, mas sobretudo o próprio conceito organizacional e administrativo* (CAA, 1996: 18), apelando-se para um projecto democrático e participativo, inserido *numa agenda de tipo descentralizador e autónomo* (CAA, 1996: 18).

Entretanto, em Fevereiro de 1996 e decorrente do programa de um governo de partido político diferente, o Ministro da Educação Marçal Grilo lança ao debate o *Pacto Educativo para o Futuro*, documento de reflexão sobre a educação em Portugal e um conjunto de propostas visando *um acordo de acção a nível político e social, sobre os principais problemas da Educação e da Formação em Portugal: um Pacto Educativo para unir todos os protagonistas do processo educativo, numa perspectiva de futuro, em torno de pontes de convergência* (ME, 1996: 3). É um conjunto de linhas de orientação estratégica de política educativa abertas ao debate público e que poderiam ser objecto de negociação.

Da leitura de todos os princípios gerais, realçamos dois que julgamos pertinentes (ME, 1996: 10):

- *a Escola é lugar nuclear no processo educativo*, o que pressupõe soluções variadas de acordo com a Escola em presença. Desloca-se o centro das políticas educativas dos Serviços Centrais para as Escolas, incutindo-lhes também mais responsabilidade na definição de linhas estratégicas;
- *a democratização da educação não se alcança apenas pela massificação da frequência dos vários níveis de escolaridade*. Este princípio é

²⁶ O protagonismo do Director Executivo poderá ser hoje comparado ao que é conferido ao Director no recente Modelo de Administração e Gestão, Dec. Lei n.º 75/2008.

²⁷ Dec. Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, artigo 48.º, ponto 2.

de grande importância pois articula a universalização da escolaridade básica com a preocupação pela qualidade e rigor do ensino e das aprendizagens.

Ao nível dos objectivos estratégicos referimos pela sua importância para este estudo (ME, 1996: 11-14):

- *a transferência de competências, recursos e meios para as Escolas;*
- *o centrar na Escola as preocupações e interesses da população;*
- *a territorialização das políticas educativas, gestão integrada de recursos e adaptação às especificidades locais;*
- *o desenvolvimento dos níveis de autonomia das Escolas;*
- *a articulação dos vários níveis do sistema escolar com actividades formais e informais de educação e formação profissional;*
- *a definição de denominadores comuns quanto a currículos, dispositivos pedagógicos e padrões de avaliação para uma escolaridade básica única, mas não uniforme.*

Este documento condensa, no plano teórico, ideológico e conceptual, um conjunto de opções fundamentais de política educativa que se pretendem concertadas e que procuram a articulação com outras mudanças que vinham acontecendo no panorama educativo português. Confirma-o Ferreira (2005: 104) quando, citando João Barroso lhe atribui a afirmação de que *a crise do «Estado educador», sob a pressão do «global» e do «local», trouxe a escola-estabelecimento de ensino para o centro das políticas educativas.*

O mesmo investigador, comentando o citado *Pacto Educativo*, afirma que o mesmo

constitui um exemplo deste fenómeno. Entre os objectivos estratégicos, o «Pacto Educativo» propõe-se «fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação»; «territorializar as políticas educativas»; «colocar a escola no centro das preocupações»; «desenvolver os níveis de autonomia das escolas»

Ferreira (2005: 104-105)

Salientamos, neste contexto, a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), pelo Desp. n.º147-B/ME/96, de 8 de Julho, abrindo

caminho à territorialização das políticas educativas, possibilitando o aparecimento de novos modelos organizacionais que articulam entre si os diferentes ciclos de ensino e a educação pré-escolar; e o Projecto de *Gestão Flexível dos Currículos* (GFC), criado pelo Desp. n.º4848/SEEI/97, de 30 de Julho, em que cada escola pode *dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem* (DEB, 1999: 7).

Mas, mesmo nesta fase, que parece ter-se dado mais importância, por parte do poder central, à opinião dos intervenientes directos das escolas, a tão proclamada autonomia dada aos seus órgãos é sempre limitada e condicionada por normas legislativas que vêm direccionar o caminho a seguir e não deixam margem para as iniciativas ocorrerem no interior das escolas. Poderemos pensar ser esta atitude uma forma “encapotada” de relegitimação do poder central. A este propósito vejamos ainda o que nos diz Ferreira:

se bem que as noções de parceria [...] possam traduzir, no plano local, a convergência de interesses e objectivos, a coordenação de vontades, de iniciativas e de recursos [...] podem igualmente constituir uma forma dissimulada para ocultar os interesses de um actor, seja ele um actor local ou um actor dos aparelhos do Estado [...] pode desenvolver-se o ideal democrático, da solidariedade e do bem comum, como impor-se o modelo industrial da gestão, baseado nos princípios da eficácia e do lucro.

Ferreira (2005: 106)

Assim sendo, teremos, necessariamente que fazer uma análise multifacetada e com base em vários e variados factores, para podermos concluir até que ponto é que o “edifício” legislativo construído para albergar a autonomia e colocar no centro as escolas é um fim em si e uma perspectiva de política educativa com esse intuito, ou se se destina a adiar ou a recentralizar o poder e a administração da educação. Eventualmente, com a continuidade da nossa análise, tudo pode ficar mais claro.

2.2.3. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

- Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

De acordo com as linhas orientadoras do governo que tomou posse em 1995 e com os objectivos do *Pacto Educativo para o Futuro*, o Ministério da Educação solicitou um estudo prévio (Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho) para um programa de reforço da autonomia das Escolas. Este estudo, realizado por João Barroso, teve em conta *as dimensões política, administrativa, teórica e prática de um processo de tal envergadura* (Formosinho e Machado, 2000b: 51) e, como resultado, foi publicado em 1997 um relatório do mesmo autor denominado “Autonomia e Gestão das Escolas”. Aí se especificavam os contornos que levam a um programa de reforço da autonomia, alertando, essencialmente, que a transferência de mais competências para as Escolas deve ser um processo gradual, sustentado pelas responsabilidades inerentes à administração central ou regional. Neste processo de descentralização todos devem comprometer-se no alcance dos objectivos estabelecidos de forma a serem aferidos por uma avaliação que contribua para a melhoria e aperfeiçoamento do desenvolvimento organizacional (Barroso, 1996).

Com base neste estudo, o governo elaborou um anteprojecto, posto em discussão pública em Janeiro de 1998, que deu origem ao Dec. Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos Agrupamentos, constituindo a figura jurídica que veio substituir o modelo da gestão democrática, Dec. Lei n.º 769-A/76, e o experimental Dec. Lei n.º 172/91.

Pretendemos realçar o facto inédito de, no modelo a implementar, serem especificados os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do EB *integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido*, tal como podemos ler no preâmbulo do dito decreto. Pode ainda ler-se que *permite que sejam encontradas soluções organizativas*

adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas através do desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas integrando, deste modo, o que de positivo nos trouxeram as EBI e os TEIP e tornando possível a construção de escolas entendidas como unidades organizacionais com órgãos próprios de administração e gestão.

Refere-se ainda que a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.²⁸ Mas, o desenvolvimento dessa autonomia depende, em parte, da sua organização interna e das relações que se conseguem manter com todos os intervenientes no processo educativo desde professores, pais, alunos, pessoal não docente, representantes do poder local e comunidade em geral até à administração central e regional. Isto obriga à criação de redes de projectos entre as escolas e os parceiros sociais (associações culturais, recreativas, desportivas, socioeconómicas, autoridades políticas...), enquanto interlocutores naturais da escola, implicando uma verdadeira interacção escola/comunidade, que facilite a integração dos seus alunos na colectividade, em vez de os desenraizar do seu meio ambiente. Para a concretização deste processo, o presente diploma prevê a figura inovadora dos contratos de autonomia através dos quais se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.²⁹ Lima (2000: 72) defende que:

o novo 'regime' parece insistir numa mudança insular e limitada das escolas (sobretudo face às regularidades da administração central e regional) sem proceder, portanto, à mudança do sistema de administração da educação e da sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas, assim adiando, uma vez mais, efectivas políticas de descentralização.

A estrutura apresentada por este decreto aponta: a Assembleia da Escola como o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da

²⁸ Decreto-lei N.º 115-A/98, de 4 de Maio. Preâmbulo.

²⁹ Idem, artigo 48.º, ponto 1.

escola [...] de participação e representação da comunidade educativa, conforme vemos nos pontos 1 e 2 do art. 8.º; a Direcção Executiva assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, segundo o art. 15.º; o Conselho Pedagógico, que no art. 24.º nos diz ser “o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente; e, por fim, o Conselho Administrativo que é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira, conforme o art. 28.º. Ainda segundo o art. 34.º,

com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.

Parece-nos, pois, estarmos perante um dispositivo legal que permite às escolas organizarem-se de uma forma mais autónoma, apresentando dois documentos, o Projecto Educativo (PEE) e o Regulamento Interno (RI), como reguladores de toda a actividade e apelando à participação de todos os intervenientes para o alcance de uma educação de qualidade. No entanto, a realidade parece não acompanhar o discurso político-normativo e a concentração de poderes continua a verificar-se. Refere Lima (2000: 72-73):

continuam, com frequência, a assumir autoritariamente o papel de exegetas autorizados e exclusivos, intérpretes legítimos do espírito e da letra das leis, assim uniformizando recepções, estabelecendo comparações indevidas entre propostas de diferentes escolas e originárias de distintos projectos e racionalidades; aceitando certas soluções propostas nos regulamentos internos e recusando outras, igualmente possíveis, denegando logo a partir da fase inicial e construtiva do novo ‘regime’ o indispensável respeito pelos novos órgãos escolares devidamente eleitos e por decisões (pretensamente possíveis e legítimas), mas, de imediato, vigiadas e tuteladas.

No caso das escolas do 1.º ciclo do ensino básico (escolas primárias), embora tenham sido criados os Centros de Área Educativa (CAE) que vieram substituir as DE, nada se modifica no seu funcionamento, até à criação dos Agrupamentos. Como refere Ferreira (2005: 465) *a partir de 1995 as ex-Direcções Escolares passaram, na prática, a ex-ex-Direcções Escolares pois, dada a ambiguidade organizacional dos CAE, as decisões eram tomadas pelo Ex-Director Escolar.*

Verificamos, assim, que os CAE e as DRE foram, à partida, instâncias que, ao contrário do que deviam fazer, não facilitaram a descentralização que se pretendia e, deste modo, também a administração central encontrou nelas a forma de poder continuar a controlar o sistema.

2.3. A Constituição de Agrupamentos: Limites e Possibilidades

O relatório³⁰ da avaliação externa do processo de aplicação do regime de administração e gestão das escolas e agrupamentos considera como momentos mais críticos *a elaboração e homologação dos regulamentos e a constituição dos agrupamentos* (Barroso, 2001: 17).

Atente-se que os primeiros agrupamentos foram praticamente constituídos numa lógica de proximidade de estabelecimentos de ensino, de uma forma geral, por sugestão dos CAE, e os respectivos Regulamentos Internos (RI) precisaram ser enviados às DRE que os aprovaram e homologaram ou devolveram para correcções assinaladas e posterior aprovação e homologação. Estava, à partida, deturpada a lógica da autonomia e da constituição dos *agrupamentos de escolas* preconizada na lei, em que predominavam motivos de natureza, essencialmente, pedagógica para passarem a prevalecer os de natureza puramente administrativa e economicista. Foi o início de um caminho que culminou na imposição da constituição de agrupamentos como veremos a seguir.

³⁰ Trata-se do *Relatório Global da primeira Fase do Programa de Avaliação Externa* do processo de aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das Escolas e Agrupamentos, definido pelo Dec. Lei n.º 115-A/98, com base no protocolo entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de

2.3.1. Mudanças e Autonomia

Através do referido relatório constata-se que, do ponto de vista formal, se efectivaram as mudanças de estrutura da gestão, embora com algumas situações mais problemáticas em Escolas do 1.º Ciclo e Jardins-de-infância ainda não agrupados. No entanto, realça o facto de não ser este o ponto forte do Dec. Lei n.º 115-A/98 e o que ele na realidade pretendia, o reforço da autonomia das escolas, não atingiu resultados positivos, podendo ter sido feito muito mais, passando

por uma clarificação dos objectivos políticos, um reforço das competências e da perícia técnica dos serviços da administração, a criação de efectivos serviços de apoio às escolas, e uma progressão cautelosa e sustentada.

(Barroso, 2001: 21)

Ressalta, então, a ideia de que, embora se tivessem operado mudanças morfológicas nas escolas, o essencial não tinha mudado – as escolas não dispunham de mais autonomia. Bernardo & Sousa concluem, com base nos resultados de um estudo que realizaram num agrupamento vertical recém-constituído, que

para os professores do 1.º ciclo e Jardim-de-infância, a criação do agrupamento induziu alguma perda de autonomia do seu estabelecimento de ensino, enquanto que os da escola sede consideraram que não houve alteração.

(Bernardo & Sousa, 2007: 74)

Sendo também uma das maiores apostas das mudanças da gestão em curso, a participação na vida das escolas de outros intervenientes já enumerados e uma melhoria da democraticidade interna através da criação de um órgão específico, a *Assembleia de Escola*, tal não se verificou, pois alguns dos seus membros não possuíam uma ideia clara das suas funções e competências, pondo-se em causa até a sua formação com

Lisboa, assinado em 28/4/1999, solicitado pelo Ministro Marçal Grilo e cujas coordenação e orientação ficaram a cargo do Prof. Doutor João Barroso daquela instituição.

estratégias de recomposição do poder que muitos professores desenvolveram, quer na constituição das listas de outros representantes, quer no controlo da agenda e dos trabalhos da assembleia.

(Barroso, 2001: 20)

Supomos que a criação deste órgão “atemorizou” as escolas e, os seus órgãos de gestão, sentiram-se ameaçados com receio de terem directamente alguém que poderia comandar os destinos da organização, pelo que a estratégia utilizada, na maioria dos casos, passou precisamente pela constituição de listas com a concordância do conselho executivo (CE), que assim via assegurada a sua manutenção à frente da condução do quotidiano das escolas, e as respectivas assembleias acabaram por se tornar, muitas vezes e de início, órgãos ‘decorativos’ e de simples ratificação de decisões pensadas e aprovadas, na prática, noutras instâncias. A esse propósito, Bernardo & Sousa (2007: 74) referem ter concluído, com base no seu estudo, que *os professores consideraram a Assembleia de Escola como sendo um órgão «meramente decorativo», ainda que cumprindo as suas funções legais*, o que vem de encontro ao que dizemos.

2.3.2. Organização, competências e atribuições

Em 21 de Junho de 1999 é publicado o Decreto Regulamentar n.º 10/99 que estabelece e regulamenta as estruturas de orientação educativa, referindo que estas constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e a necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclo de escolaridade, em ligação com os pais e/ou encarregados de educação.

Neste diploma se, por um lado, se estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto - Lei n.º 115-A/98, bem como o regime de exercício de funções, por outro lado, deixa alguma abertura para cada escola/agrupamento, através do Regulamento Interno, criar outras actividades de coordenação e de gestão da própria organização. Enfatiza, ainda, a adequação do processo de ensino-aprendizagem às características,

interesses e necessidades específicas dos alunos, na adopção de medidas pedagógicas diferenciadas e do reforço da articulação interdisciplinar.

Deste modo, os órgãos de Administração, Direcção e Gestão dos Agrupamentos revestem as mesmas características e nomenclatura das escolas de níveis de ensino subsequentes e estão de acordo com o Dec. Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Gerem-se e organizam-se, assim, da mesma forma e dispõem dos mesmos deveres e direitos embora desenvolvam, agora, tarefas e detenham competências diferentes pois alargam o seu espectro de influência por um território educativo, mais ou menos vasto e heterogéneo e com características pouco habituais para o que era comum. Daí a resistência que a maioria dos órgãos de gestão fizeram na constituição dos agrupamentos, bem como as dificuldades na sua implementação pois o desconhecimento da realidade de outros níveis de ensino era notória. Constatamos ainda hoje que muitos dos gestores de agrupamentos, continuam a gerir a “sua” *Escola Sede* e entregam aos dois vice-presidentes, o professor do 1.º Ciclo e o educador de infância, toda a responsabilidade pela gestão desses níveis de educação e ensino. A isto, chamaríamos mais um “conjunto disjunto” do que um verdadeiro agrupamento tal como foi legalmente concebido. Assim, parece difícil que os agrupamentos consigam cumprir a missão para que foram construídos e se continue, na prática, a “governar” em paralelo.

2.3.3. Potencialidades e entraves à Liderança

Hoje, podemos referir que os agrupamentos já se implantaram no terreno. Contudo, dados os constrangimentos de administração e gestão como os que acabámos de apontar, o seu funcionamento assemelha-se mais a uma gestão das escolas não agrupadas. Também no que respeita às lideranças, a situação merece alguma reflexão. Atente-se, mais uma vez ao que nos dizem Bernardo & Sousa, a propósito da liderança do agrupamento que estudaram

A liderança apresentou ainda características do estilo político autoritário [...] num «continuum» entre a liderança autoritária e a liderança facilitadora. É uma liderança transaccional uma vez que promove a manutenção do

«status quo» [...] não foi incentivadora da mudança, da inovação ou da abertura a novos projectos ou ideias, pelo que não podemos considerar que tivesse sido a liderança adequada para o cumprimento dos objectivos e intenções intrínsecos à constituição do Agrupamento.

(Bernardo & Sousa, 2007: pp 74-75)

Na verdade, para liderar um agrupamento torna-se necessário, e essa é uma questão presente no nosso estudo, que o líder tenha uma perspectiva holística e sistémica da organização que tem em mãos. Primeiro, porque está a liderar uma organização dispersa geograficamente e heterogénea, quer em relação aos níveis de educação e de ensino que detém, quer ao nível dos alunos, professores e outros profissionais. Depois porque as relações que o líder tem de estabelecer com os diversos organismos e instituições com quem o agrupamento se tem de relacionar obrigatoriamente, bem como com os organismos oficiais que o tutelam, Ministério da Educação e Autarquias, entre outras, pensam e agem de formas diferentes e têm perspectivas também diferentes quanto à missão do agrupamento. Em comum terão intenções de poder e de controlo. Trata-se de um poder bicéfalo e desarticulado de difícil concertação, sendo exigido ao responsável pela administração daquele território educativo, o agrupamento, a competência e o esclarecimento necessários sobre o que é o agrupamento, a sua missão e visão sustentadas para o seu desenvolvimento educativo. Terá, na verdade, de ser um líder bem formado, bem informado, com capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, de diálogo e negociação, com concepções claras relativamente ao modelo de estabelecimento de ensino que tem para gerir e liderar. Que tenha um projecto e uma equipa capazes de, usando a autonomia possível, fazer do agrupamento um verdadeiro centro de educação e ensino bem como um centro de formação e ajuda ao desenvolvimento, não só dos alunos, como dos docentes e, fundamentalmente, da comunidade que o integra. E isto, na verdade, ainda está muito longe de acontecer numa grande parte dos agrupamentos, quer por falta de visão ou diferente visão dos seus responsáveis, quer por falta de formação, de condições logísticas, materiais, humanas e de infra-estruturas que não lhes são proporcionadas pelos organismos, já citados, que os tutelam.

2.3.4. O Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto – o legislado

O Dec. Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, tal como se pode ler no seu preâmbulo *define as condições necessárias à constituição e à instalação dos agrupamentos de escolas do ensino básico* já previstos, mas que se revelaram, tal como dissemos atrás, um dos pontos fracos na implementação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, instituído pelo Dec. Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Invocando-se os princípios consagrados na LBSE, neste caso, os da sequencialidade e articulação no percurso escolar das crianças e jovens e uma visão integradora dos três ciclos de escolaridade básica, adopta-se a estratégia de Agrupamento de Escola de forma a

*tornar mais coerente a rede educativa baseada em dinâmicas locais de associação, tendo por base projectos educativos comuns e procurando superar situações de isolamento de escolas e de exclusão social, sem perda da identidade própria de cada um dos estabelecimentos que constitui o agrupamento.*³¹

Cria-se, assim, no espírito da lei, uma unidade organizacional que se pretende autónoma, com órgãos próprios de administração e gestão integrando estabelecimentos da educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, com afinidades entre si, que passam por um projecto pedagógico comum com vista a melhorar o percurso escolar dos alunos na mesma área geográfica e durante a escolaridade obrigatória, pondo termo ao isolamento de algumas Escolas e rentabilizando os recursos existentes.

Segundo o art. 5.º do normativo em análise, *a iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas cabe à respectiva comunidade educativa* com a concordância do poder local.

³¹ Dec. Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto. Preâmbulo.

2.3.5. Os encontros e os desencontros, rumo à estabilidade

Parecem criadas as condições legais para a territorialização da educação, através de processos autónomos e descentralizados. No entanto, tal desiderato não se realizou. Constituíram-se agrupamentos, ora horizontais (Escolas do 1.º CEB e Jardins de Infância), ora verticais (Escolas dos 2.º e 3.º CEB, Escolas do 1.º CEB e Jardins de Infância) que, na sua maioria, não resultaram de dinâmicas locais nem se constituíram a partir de Projectos Educativos comuns, mas através de soluções propostas pelos CAE, tal como dissemos no ponto anterior. Este quadro foi ainda agravado no início do ano lectivo de 2003/2004 com o reordenamento da rede escolar, através da imposição de agrupamentos de grande dimensão, ao que se chamou ‘mega-agrupamentos’. São um formato único e imposto, aglutinando estabelecimentos de ensino dos vários ciclos e Jardins-de-infância, contrariando o estipulado no Dec. Lei n.º 115-A/98 e no Decreto Regulamentar que ora tratamos, levando à extinção de agrupamentos horizontais que funcionavam de acordo com a lei, com os seus órgãos de gestão democraticamente eleitos, com Regulamentos Internos homologados e Projectos Educativos aprovados. Vem a propósito reproduzir um excerto de um texto de Licínio Lima saído no jornal Público e citado pelo Secretariado Nacional da FENPROF (2004: 22) que diz:

Os agrupamentos de escolas poderão vir a representar um novo escalão da administração desconcentrada a partir da escola – sede, acima das escolas – outras e entre estas e os coordenadores educativos, e respectivas direcções regionais.

De facto, parece-nos criada uma nova estrutura que agrupa vários estabelecimentos de ensino que nem sempre apresentam afinidades entre si, mas que têm que estar hierarquicamente dependentes da *Escola-Sede*, onde se situa o órgão de administração e gestão. Caso não haja sensibilidade por parte do seu presidente na condução dos destinos das várias escolas e Jardins-de-infância que constituem cada agrupamento e conhecimento das características peculiares que possuem, supomos que se corre o risco de se perderem algumas parcelas de autonomia que cada um já tinha conquistado, pois o grau de burocratização

aumentou e as questões de índole administrativa, por solicitação da Administração Central, vão-se tornando mais relevantes. Voltamos, deste modo, a situar-nos na questão central do nosso estudo, o questionar as características que o presidente do órgão de gestão destas organizações educativas deve possuir para poder e saber conduzi-las com sucesso.

2.4. Tendências da actual Política Educativa

Com a vigência do XV Governo Constitucional, delineou-se uma política educativa marcada por uma visão de pendor economicista, em que, embora a descentralização e a autonomia das Escolas continuem presentes nos discursos políticos, elas vão-se tornando dispositivos retóricos para a legitimação de outros objectivos. No seu programa para a educação e o ensino, o governo, entre muitas outras, apresentou as seguintes medidas: avaliação do desempenho das escolas e dos professores, transferência de competências para a administração local, melhor rentabilização dos recursos humanos, modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino e a apresentação de uma nova estrutura orgânica do Ministério da Educação.

Esta nova orgânica do ME é delineada no Dec. Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, “correspondendo a um conjunto de objectivos urgentes, da maior importância para o sistema educativo português”,³² dos quais realçamos “a institucionalização de um sistema de avaliação continuada e global da educação e do ensino não superior, que se suporte numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados.”³³ Percebemos nesta lei orgânica que é dada uma grande ênfase às competências atribuídas ao ME, como um órgão centralizador de decisão, embora “promovendo uma lógica de subsidiariedade, através da descentralização de competências nas autarquias locais e da efectiva participação das comunidades educativas na gestão do sistema educativo.”³⁴ Contudo, aponta para uma recentralização através de um processo de

³² Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro. Preâmbulo. Ponto 1.

³³ Idem, Preâmbulo, Ponto 2.

³⁴ Idem, art. 2.º, ponto 3.

‘reconcentração’ – as funções e competências dos CAE, que se pretendem extinguir, em vez de serem transferidas para as escolas/agrupamentos, passam para as DRE e para os departamentos centrais do ME, fazendo com que o poder central seja hoje maior.

Uma outra nova estrutura - os **Conselhos Municipais de Educação** - consagrada no Dec. Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, da responsabilidade do Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente e não do ME, pretende garantir níveis de participação para os representantes dos diversos parceiros educativos, através da

*transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais”, de forma a constituir “ uma nova visão estrutural do sistema educativo português e um passo da maior importância, no sentido da aproximação entre os cidadãos e o sistema educativo, e de co-responsabilização entre ambos quanto aos resultados deste.*³⁵

O art. 3.º do diploma em questão define como objectivos de cada Conselho Municipal de Educação

*promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo*³⁶.

Para isso, são-lhe atribuídas como competências, entre outras, a coordenação dos Projectos Educativos, a promoção de medidas de desenvolvimento educativo e análise do funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. Esta transferência de competências para as autarquias aparece como uma descentralização nos municípios, mas em prejuízo das escolas. Segundo palavras de Lima, citadas

³⁵ Dec. Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro. Preâmbulo.

³⁶ Estes Conselhos Municipais de Educação são “herdeiros” dos Conselhos Locais de Educação que foram criados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 e pela Lei n.º 159/99 e a sua criação, segundo Ferreira (2005: 105) [...] *é também um exemplo do interesse crescente pelo local no âmbito das políticas educativas. Criados com base na iniciativa do município, [...] são definidos, no texto do Decreto-Lei como «estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à*

pelo Secretariado Nacional da FENPROF (2004: 22), *os conselhos municipais de educação completarão o esquema, ou seja, a possível tenaz de maior controlo sobre cada escola, apagada e sitiada por sucessivos níveis administrativos, cada vez mais longe do centro e mais distante de se poder assumir como central.* Parece-nos, deste modo, ser o delinear de concentração de competências numa estrutura híbrida com uma composição desajustada e participação limitada com demasiada carga de poder, em prejuízo da capacidade de afirmação das Escolas enquanto estruturas construtoras dos seus próprios Projectos Educativos e uma forma de controlo burocrático em vez de controlo profissional, este sim, facilitador do desenvolvimento das margens de autonomia dos professores, quer em relação aos aspectos pedagógicos, quer em relação aos políticos e organizativos.

Por seu turno, o actual Governo da República, o XVI, continua algumas das linhas de política iniciadas pelo anterior, no âmbito dos mecanismos de centralização. Transformação/extinção das CAE e criação das Equipas de Apoio às Escolas (EAE), esvaziadas de poder e sem capacidade, nem financeira, nem de recursos humanos e até de formação para prestar o apoio necessário às escolas. Aliás, parece-nos que a centralização continuou e agudizou-se, sendo desta vez as DRE a verem reduzido o seu papel de intervenção com a nova Lei Orgânica. Por elas passam hoje, muito menos do que anteriormente, decisões e intervenção.

Hoje assistimos a uma relação mais directa entre o Ministério e as Escolas, sem que as Direcções Regionais tenham capacidade ou competências delegadas para actuarem. Veja-se o exemplo dos concursos de professores que, com um modelo informatizado tudo se passa entre docente e ministério, com intervenção do órgão de gestão da escola, estando a “reboque” as EAE e as DRE. O mesmo se passa com a distribuição de recursos humanos que não tem qualquer intervenção regional ou até a avaliação do desempenho docente ou nos concursos a professores titulares em que as DRE somente interferem enquanto o seu dirigente máximo é o Presidente do Júri de concurso que delega a sua função no PCE.

articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares».

Nestes aspectos, como noutros, os dois últimos governos “complementam-se” seguindo, em muitos aspectos, a mesma linha. Divergem, contudo, nas tomadas de decisão sobre algumas matérias em que o Governo de José Sócrates demonstra coragem e poder de decisão para levar a cabo reformas e mudanças.

É o caso da distribuição de serviço docente em que este governo mexeu a fundo, reorganizou o funcionamento das escolas e chegou a impor procedimentos e regras que vieram alterar o funcionamento das escolas.

2.5. O Dec. Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

– Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Na sequência de outras alterações promovidas pelo actual governo, como sejam a celebração dos primeiros contratos de autonomia, a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a estruturação da carreira de professor, com a criação da categoria de professor titular, a implementação, impulso à auto-avaliação e à avaliação externa das escolas, o ministério, como refere no preâmbulo do decreto lei, passa a um novo *patamar que implica a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades identificadas e os objectivos definidos pelo governo.*

Assim, pretende este normativo *reforçar a participação das famílias e comunidade na direcção das escolas*, um dos princípios que tinham sido tentados em governos anteriores com o intuito de abertura da escola à comunidade. Neste caso pretende a tutela que todos os que, de algum modo, detêm interesses na escola tenham representação na mesma, através da criação de um órgão de

direcção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (também os alunos...), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de

instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

(Preâmbulo do DL. n.º 75/2008)

É com base nestes pressupostos que é criado um órgão colegial de direcção, o *Conselho Geral*, que vem substituir a Assembleia de Escola, do anterior regime jurídico, e a quem cabe aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola, através do regulamento interno e as decisões estratégicas e de planeamento, como o Projecto Educativo e o Plano de Actividades, e o acompanhamento à sua concretização através da análise do relatório anual de actividades.

Ao contrário do que acontecia até aqui, em que o órgão de administração e gestão, unipessoal ou colegial, era eleito por todos os professores, pessoal não docente, representantes de pais e encarregados de educação, agora o órgão de administração e gestão passa a ser unipessoal, o Director, recrutado a partir de concurso público, de entre concorrentes docentes pertencentes ou não à escola, logo que preencham os requisitos do normativo e que será escolhido por um grupo de 21 elementos que são os que constituem o referido Conselho Geral, enquanto órgão de direcção colegial. Esta opção parece ter a ver com objectivos de liderança dos estabelecimentos de ensino.

De resto, o Dec. Lei tem como um dos fins o reforço das lideranças das escolas:

o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar [...] boas lideranças e até lideranças fortes [...] lideranças eficazes para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo.

(Preâmbulo do DL. n.º 75/2008)

E é nesta conformidade que se enquadra o cargo de Director, conforme já dissemos, e que é o resultado lógico dos pressupostos apresentados e o executar de anteriores projectos de lei e projectos experimentais que apoiam esta opção.

A este cargo são atribuídas a gestão administrativa, financeira e pedagógica e a presidência do Conselho Pedagógico. É-lhe também confiada a designação dos responsáveis pelos departamentos curriculares e outras estruturas intermédias de gestão. Se, por um lado, isto pode reforçar a autonomia e a coerência organizacionais, por outro, pode levar a distorções democráticas e profissionais, diminuindo a participação e a discussão de modos alternativos de actuação.

Explicita ainda o normativo que a autonomia aliada à prestação de contas pode revelar-se pela auto-avaliação e pela avaliação externa, referindo que tudo isto pode levar à *transferência de competências através do princípio da contratualização da autonomia* e que *a associação entre a transferência de competências e a avaliação externa da capacidade da escola para o seu exercício, constitui o princípio fundamental*.

Podemos, deste modo, referir que esta decisão do Governo, de Reforma do Regime Jurídico da Administração e Gestão, denota coragem na assumpção do que, há já algum tempo se tinha tentado fazer, sem êxito. Contudo, é nossa opinião que o Dec. Lei n.º 115-A/98 foi prematuramente revogado sem ter sido suficientemente avaliado e, teria talvez sido preferível alterar o que estava mal do que, pura e simplesmente, extingui-lo e substitui-lo por este.

Em síntese, foi nossa intenção, neste capítulo, perspectivar alguma da evolução da administração e gestão das nossas escolas no sentido da sua mudança e inovação que, num contexto de centralização, embora em algumas fases desconcentrado, procura o caminho da territorialização e da autonomia das instituições escolares, pretendendo envolver cada vez mais intervenientes no processo educativo, mas que, num ou noutro momento, se atropela em lógicas contraditórias. De facto e de acordo com alguns autores, não obstante se tratar de um excerto já com alguns anos, constatamos que a administração das escolas se encontra

numa encruzilhada organizacional impulsionada do centro para a periferia, é passível de ser inserida tanto numa lógica de concentração desconcentrada em busca da maior eficácia administrativa, como numa lógica descentralizadora e autonómica onde a participação dos vários

intervenientes da comunidade não se esgota em rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica e meramente instrumental

(Formosinho e Machado, 2000b: 54)

Sendo politicamente instituído o caminho da territorialização e do reforço da autonomia das Escolas, também é relevante o sentido estratégico que os gestores consigam revelar, como adiantaremos no seguimento do nosso trabalho, assumindo quotidianamente a defesa de uma política educativa centrada na Escola, necessariamente acompanhada de condições indispensáveis para a sua concretização, que deverão ser proporcionadas pela Administração Central. É que, se pensarmos bem, em muitas situações, a tentativa de mudança na organização e administração das Escolas ocorreu mais ao nível das alterações estruturais, com uma reprodução de discursos reformadores, quase sempre anunciando a descentralização e a autonomia das Escolas, permanecendo, no entanto, intactos os pontos marcantes do Estado centralizador (Pinhal e Dinis, 2002), tais como a *“gestão orçamental, gestão dos recursos humanos e gestão do currículo”* (Afonso, 1999: 58). Deste modo, a descentralização e a autonomia têm sido de difícil concretização, sobretudo por falta de vontade política dos governos demonstrada nas constantes hesitações em abdicar dos seus poderes de decisão.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS DA LIDERANÇA

1. ABORDAGEM ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Na escola de hoje, pelo que atrás ficou referido, torna-se necessária a utilização de outras e novas estratégias organizacionais bem como de outra mobilização de recursos humanos para responder a todos e a cada um de forma adequada. Por isso, a discussão sobre a qualidade e eficácia das instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas parece-nos que deve girar em torno da sua administração e gestão, não nos podendo esquecer que a este respeito aqui se integra a liderança como, aliás, tentaremos mostrar ao longo do nosso trabalho.

Os últimos vinte anos de investigação educacional marcaram o estudo e compreensão da escola enquanto organização através do aparecimento de uma Sociologia das Organizações Escolares e de uma nova perspectiva de análise entre a abordagem micro (a sala de aula) e a abordagem macro (o sistema de ensino), um nível meso de intervenção (Nóvoa, 1992). É neste nível que se situa o próprio espaço organizacional da Escola, o cenário onde a acção pedagógica acontece com todos os seus intervenientes. Como tal, a organização educativa existe e tem sido progressivamente reconhecida como um objecto específico, com uma realidade própria que precisa de ser descoberta, compreendida e explicada por todos aqueles que trabalham no campo educativo.

É de acordo com esta nova e recente perspectiva que a escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios e com uma territorialidade espacial, social e cultural específicas.

No âmbito da conceptualização da escola como organização destacam-se certas dimensões organizacionais, nomeadamente a cultura organizacional, o clima organizacional e a liderança, que é a que mais nos interessa para este estudo e que analisaremos de seguida.

Pelo exposto, as escolas são instituições com características muito específicas que apresentam uma realidade social complexa. Assim, para as compreendermos melhor, debrucemo-nos um pouco nas teorias organizacionais e na possível influência que estas têm no seu funcionamento e desenvolvimento, de forma a que possamos perceber melhor cada escola como uma Organização e como um sistema social dinâmico, caracterizado pelas suas relações com o meio e com os seus subsistemas. É isso que vamos tentar concretizar, analisando as características fundamentais, de seguida.

1.1. A Escola como Organização

A sociedade actual é uma sociedade de organizações. As actividades inserem-se nas organizações e estas têm pessoas sendo as organizações interdependentes.

Clarificando o conceito geral de organização, embora existam muitas dificuldades em fazê-lo pois há uma série de varáveis em seu redor que estabelecem relações umas com as outras, este inclui várias entidades sociais (empresas, hospitais, escolas, prisões...) que, apesar de possuírem características comuns que permitem classificá-las como organizações, possuem, também, aspectos diferenciadores.

Etzioni (1984: 3) esclarece que as organizações constituem *unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objectivos específicos* e Mitchell (1983: 10) adverte igualmente para o conceito de organização que integra a existência de *pessoas que trabalham juntas para atingir um fim comum*. Na mesma linha de pensamento, Mèlèse (1979: 82) refere que uma organização é um *conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos comuns*.

Na sequência da importância que, a partir da década de 40, se começou a dar ao papel das pessoas e à sua participação nas organizações, estas passam a ser entendidas como *sistemas sociais baseados na cooperação entre as pessoas* (Chiavenato, 2002: 142). Então,

uma organização somente existe quando ocorrem conjuntamente três condições:

- a)- interacção entre duas ou mais pessoas;*
- b)- desejo e disposição para a cooperação;*
- c)- finalidade de alcançar objectivo comum*

(Chiavenato, 2002: 142-143).

Ao alcance dos objectivos comuns juntamos o dos objectivos individuais, pois qualquer indivíduo tem o seu próprio projecto de vida que quer ver concretizado, daí a linha de pensamento de Kamoche, citado por Cunha e outros (2003: 3) ao considerar as organizações como *colectividades capazes de alcançar os seus objectivos por permitirem àqueles que nelas trabalham o alcance dos seus próprios objectivos*. Esta tentativa de definir o conceito em questão está de acordo com a explicação de Tsoukas, referido pelo mesmo autor (2003: 3), quando diz que *as organizações formais são três coisas ao mesmo tempo: (1) contextos em que a acção individual tem lugar; (2) um conjunto de regras para a acção; e (3) comunidades históricas, cuja identidade se desenvolve ao longo do tempo*.

Em sentido genérico, uma organização poderá, então, ser entendida como *uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos* (Bilhim, 2001: 21).

Estas definições permitem identificar elementos comuns, realçando a existência de pessoas que pretendem atingir determinados fins de forma planeada e coordenada, sendo o potencial produtivo do grupo muito superior do que a soma das capacidades individuais. Desta forma, numa primeira análise, destacamos na composição de uma organização, indivíduos ou grupos de indivíduos com capacidades e competências próprias, determinadas modalidades de funcionamento e de interacção entre eles, que constituem a sua estrutura e

uma coordenação racional, através de processos de gestão, que facilitem o alcance dos objectivos a que se propõem. As organizações revestem-se de características, simultaneamente, sociais e técnicas; as primeiras integram pessoas, agrupadas de determinada forma e com objectivos organizados e as segundas são formadas por estruturas físicas, equipamentos, tecnologias e processos de gestão. Seguindo o pensamento de Santos Guerra (2002), as organizações são constituídas por duas componentes interligadas: a nomotética ou institucional e a ideográfica ou pessoal.

A dimensão nomotética é formal, sistematizada, relativamente estável, quase sempre explícita, previsível e pode ser conceptualizada, independentemente das pessoas. [...] A dimensão ideográfica refere-se às pessoas. Representa o imprevisível, o instável, o informal. Dentro da escola, os indivíduos mantêm as suas posições, as suas atitudes, as suas motivações, as suas formas de ser. [...] Os indivíduos, apesar dos papéis que têm que desempenhar, continuam a ser eles mesmos.

(Santos Guerra, 2002: 77)

Pese embora nos confrontarmos com uma variedade de definições acerca das organizações em geral, identificamos características que podemos adaptar para o campo de estudo das escolas, pois segundo Lima (1992: 42) *é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola* e podemos mesmo dar-lhe um destaque especial por se tratar de uma organização onde a maior parte da população passa um período mais ou menos longo da sua vida. Contudo, o mesmo autor considera que, apesar de consensual o carácter organizacional da escola e o seu entendimento como organização, parece ser difícil extrair uma definição, dado que as razões invocadas, as características apontadas, as dimensões consideradas relevantes e as propriedades organizacionais atribuídas estão longe de obter consenso. Lima (1992: 83), a este propósito, refere que, *do ponto de vista de uma educação tradicionalmente centralizada, a escola é mais frequentemente vista como uma unidade elementar de um grande sistema – sistema educativo, sendo este que, nesta perspectiva, é apreendido como uma organização, uma macro-organização.*

A escola, entendida como organização, constitui um objecto de estudo que só nas últimas décadas conquistou um espaço central no campo da investigação educacional, com vários autores a denunciarem que esta área não teria merecido suficiente atenção. É esta a ideia que nos transmitia Natércio Afonso (1992: 42) quando referia: *A consideração de que a escola tem características próprias, quando comparadas com outras organizações, como por exemplo as empresas, tem servido de álibi para justificar resistências à consideração da escola como objecto de estudo de análise organizacional.* Porém, mais tarde, o mesmo autor, partindo da presença de um certo número de elementos que a escola, como organização, partilha com a maioria das outras organizações, considera que ela

é constituída por actores cujas interacções mútuas, na prossecução de interesses próprios e estratégias específicas, dão origem a uma estrutura que delimita um contexto para essas interacções, [...] é uma realidade socialmente construída, a partir da acção dos seus membros, definindo um contexto em contínua reconstrução, um espaço de confronto e de negociação (explícita ou latente) de conflito e de cooperação (formal e informal), constitutivos de finalidades formais, de políticas internas e de relação com o exterior, de procedimentos padronizados, de afinidades, cumplicidades e antagonismos, em suma, de uma cultura organizacional específica

(Afonso, 1999: 46)

Esta perspectiva vai de encontro à óptica de Crozier e Friedberg (1977) em que a escola enquanto organização resulta do facto de ter de construir-se, desenvolver-se e manter-se num contexto marcado por algumas limitações, entre as quais especificamos as seguintes: a interdependência limitada dos seus membros pois, tanto professores, pais, alunos, pessoal não docente e todos os outros intervenientes, mantêm uma certa margem de liberdade de acção, não estando totalmente dependentes uns dos outros; a racionalidade limitada dos comportamentos de todos os envolvidos, cada um procurando uma determinada conduta; e, por último, a legitimidade limitada dos fins da organização, considerando que existem vários objectivos para atingir, entrando os 'oficiais' em concorrência com os individuais e grupais que cada interveniente desenvolve no

prosseguimento dos seus próprios interesses. Em suma, a organização e o funcionamento da escola não resultam apenas de uma racionalidade única, por exemplo, a do legislador, mas sim do resultado de uma estruturação de um campo de acção em que possa haver cooperação entre os actores que são relativamente autónomos e têm interesses específicos. No entanto, depois de formalizada, essa estruturação pode apresentar alguns constrangimentos entre os seus membros, que Crozier (1963) apelida de “disfuncionamento burocrático” que entra num “círculo vicioso”, sintetizando-o em quatro características essenciais: o número elevado de regras impessoais, definindo todas as funções e comportamentos a adoptar até ao mais pequeno detalhe, a centralização das decisões, o isolamento de cada categoria hierárquica e a pressão do grupo sobre o indivíduo e, por fim, o desenvolvimento de relações de poder paralelas. A extensão das regras impessoais e a centralização das decisões não impedem a existência de zonas de incerteza pertinentes onde se estabelecem outras relações de poder e se originam conflitos que levam ao reforço do clima de centralização e de impessoalidade. Tudo isto nos leva a referenciar Santos Guerra (2002: 168) quando nos diz que

Alguns autores caracterizam a escola como uma instituição parálitica porque não possui capacidades para actuar por si própria. A abundância de prescrições legais e de pressões sociais que existem sobre o funcionamento da escola não têm equivalente em nenhuma outra instituição (agrícola, de saúde, bancária...). Por isso, essa instituição, forçosamente domesticada, tem de desempenhar a tarefa de desenvolver a autonomia dos seus protagonistas.

Deste modo, podemos dizer que as duas componentes das Organizações, que referimos atrás, a nomotética e a ideográfica, se entrelaçam facilmente na Escola, pois referimo-nos a instituições

com fins ambíguos e contraditórios, com uma articulação hierárquica, com uma forte dependência externa, com uma aparente neutralidade ideológica, heterónimas no que diz respeito aos fins e sobre as quais se exerce um

apertado controlo social [...] a dimensão ideográfica multiplica-se nas diferentes perspectivas a partir das quais é possível contemplar a escola.

(Santos Guerra, 2002: 41)

Numa perspectiva também importante para compreendermos melhor a escola e as suas finalidades, vejamos Formosinho (1985: 5) que considera a escola como *organização específica de educação formal, caracterizada pela sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau*, sendo-lhe implícita a atribuição de finalidades e funções muito concretas que claramente ajudam a distingui-la das outras organizações. O objectivo principal da escola é a função de educação³⁷ que visa a realização pessoal do educando e a sua realização social e comunitária.

Identificando nós a escola também como um complemento da família e tendo em vista o objectivo referido anteriormente, atribuímos-lhe finalidades próprias que enumeramos como principais, de acordo com Formosinho (1992): finalidade cultural ao pretender transmitir todo um património de conhecimentos e técnicas; finalidade socializadora, ao fazer a integração dos jovens na comunidade, transmitindo-lhe as suas normas e valores; finalidade personalizadora, ao promover o desenvolvimento integral da pessoa e finalidade igualizadora, tentando corrigir as desigualdades sociais e possibilitar que todos alcancem o sucesso.

Podemos acrescentar ainda que a escola também tem a função de certificação, cumprida através da atribuição de diplomas ou certificados correspondentes às habilitações académicas adquiridas e que é importante para a mobilidade social e acesso a determinadas áreas do mundo do trabalho ligadas a posições de status e de poder; outra função importante que hoje a escola não pode ignorar e para a qual ainda não está muito bem organizada, é a função social, de substituto familiar, numa altura em que todos os membros da família trabalham fora de casa e em que a criança precisa da escola também fora das horas das aulas.

³⁷ Achamos importante referir a este propósito que, tal como salienta Baptista (1998: 61) “a educação é entendida como um projecto, como um processo humano necessariamente aberto à alteridade do tempo”, que deverá estar em consonância com os valores e necessidades da sociedade.

Actualmente, e de acordo com a autonomia “concedida” à Escola, esta deve esforçar-se por redefinir e adequar as suas finalidades e funções conforme a realidade concreta de cada comunidade local, optimizando os seus modos próprios de funcionar que conduzam ao sucesso educativo dos alunos que a frequentam e cumpra, em termos gerais, a sua função de educação.

1.2. A Escola – Organização Dinâmica e Evolutiva

Se é verdade que as organizações educativas recebem orientações da comunidade em que se inserem, estas podem também contribuir para a alteração dessas mesmas orientações, pois *uma organização educativa, sendo possuidora de uma certa autonomia, pode intervir nas suas próprias orientações, fixadas pela sociedade quer aceitando-as, adaptando-as ou contestando-as* (Bertrand e Valois, 1994: 14). Lembramos, a propósito, o que escrevemos anteriormente acerca do quanto tem sido difícil à escola fazer uso da autonomia que lhe é legalmente instituída e passar de uma prática administrativa centralizada, em que dominam comportamentos burocráticos, uniformes e impessoais, para o conhecimento de um contexto de construção e interacção, co-responsabilizador, numa lógica de credibilidade, em que os vários parceiros educativos partilham a responsabilidade em áreas que envolvem decisões no sentido de alcançar os interesses colectivos.

Nas organizações educativas as mudanças vão-se processando no tempo e espaço, em níveis diferentes, que Bertrand e Valois (1994: 19) definem como: *mudanças operacionais, mudanças estratégicas e mudanças paradigmáticas*. As primeiras são aquelas que permitem pequenas alterações desde que não colidam com a conservação da estrutura ou do sistema, que persegue sempre os mesmos fins. Estas são as chamadas ‘mudanças de fachada’, nas quais o peso dos costumes, tradições, hábitos e inércia continuam inalteráveis. As segundas acontecem sempre que se faz uma mudança no interior da organização educativa, como por exemplo, a substituição de um curso por outro, a mudança de professores ou qualquer alteração que contribua para o reajustamento ou adaptação da organização, mas sem implicar a alteração dos seus fins. As terceiras dão-se quando se efectua uma mudança radical, que implica a

modificação dos seus fins e, conseqüentemente, da sua estrutura e a natureza da sua acção.

Assim se processa o desenvolvimento organizacional que provoca e implementa a inovação e testa a *capacidade adaptativa da organização à mudança* (Bilhim, 2001: 428).

1.3. A Escola – Comunidade Educativa

Seguindo esta linha de pensamento necessitamos de reflectir um pouco no próprio conceito de escola que, no nosso país, se tem alterado muito no período de tempo que medeia desde a Revolução de 1974 até aos nossos dias. De facto, a escola era considerada como um local fechado sobre si mesmo, sem contacto com o meio em que estava inserida e completamente alheia do que se passava no mundo, constituída apenas por professores, funcionários e alunos, a sua principal função resumia-se à instrução e o encerramento e a separação constituíam-se, assim, como alguns princípios orientadores da sua acção. Também já tivemos oportunidade de referir que esta escola obedecia a um modelo de administração altamente centralizado e burocratizado que cumpria somente as regras emanadas do poder central, ‘chefiada’ por alguém que dele dependia hierarquicamente, sendo considerada apenas, usando a mesma expressão de Formosinho (1989), como um *serviço local do Estado*.

É com a publicação da Constituição de 1976 que se prevê um modelo de democracia participativa descentralizada, tendo a sociedade civil, na figura das comunidades locais, grupos de indivíduos que partilham interesses e têm objectivos comuns, sendo solidários uns com os outros e desenvolvendo esforços conjuntos para os atingir, um papel de relevo em interligação com a escola e conseqüentemente uma progressiva descentralização e autonomia do ensino.

Nesta linha de orientação política, podemos, por conseguinte, considerar as escolas, enquanto organizações educativas, comunidades em pequena escala, já que nelas interagem alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para atingirem pelo menos um objectivo comum e fundamental: a educação dos alunos.

Formosinho (1989: 4) define escola-comunidade educativa como

uma escola autónoma no plano curricular, pedagógico e administrativo, com participação da comunidade escolar e local na sua direcção, em que a uma maior autonomia corresponde uma maior participação e uma prestação de contas e (...) tem um papel relevante na elaboração do projecto educativo de escola

em oposição ao modelo que caracterizámos conotado com a burocracia centralizada que tem caracterizado a administração do nosso sistema educativo. Porém estas alterações paradigmáticas nem sempre se reflectiram nas dinâmicas da escola tal e qual como teórica e normativamente se defendia.

Contudo e de acordo com este novo paradigma, a escola confronta-se na sua reorganização com o alargamento das suas fronteiras tradicionais através da aceitação de novos actores, com o incentivo da sua participação nos processos de tomada de decisão, com a flexibilização das estruturas, com a integração comunitária, enfim, trata-se de um modelo capaz de elaborar e concretizar um Projecto Educativo (PEE) próprio e ajustado à realidade concreta em que se encontra, no respeito por valores éticos e culturais da comunidade a que pertence.

Esta nova concepção de escola, onde a responsabilidade educativa tem de ser partilhada, veio provocar uma revolução no conceito tradicional, na qual o domínio era exclusivo do professor, permitindo-se, agora, a inclusão de outros parceiros educativos no alcance do sucesso educativo dos alunos e da sua formação pessoal e social, estabelecendo, se necessário, currículos mais adequados aos seus contextos.

Desta maneira, o conceito de escola baseado na tradicional administração directa do Estado passa a possuir uma individualidade social com órgãos e competências próprios, dotados de autonomia pedagógica e curricular. No entanto, não basta decretar a passagem para um outro conceito, importa compreender os sentidos do presente e do futuro e *demonstrar a inevitabilidade de uma organização escolar mais democrática, mais preocupada em servir os interesses públicos, mais responsável perante a comunidade, mais capaz de gerir os inevitáveis conflitos de interesses* (Alves, 1992: 52). Toda esta mudança

conceptual não tem sido de fácil implementação pois, apesar de alguns discursos políticos inovadores e de algumas iniciativas legislativas, nomeadamente os regimes de autonomia, administração e gestão propostos pelos últimos normativos, Dec. Lei n.º 115-A/98 e Dec. Lei n.º 75/2008, o sistema educativo continua a ser dominado por um paradigma de centralização do poder na tomada de decisões, através da administração central que, por excesso de normativização, coarcta a iniciativa, condicionando à partida, a possibilidade de construção de uma escola mais autónoma capaz de desenvolver projectos educativos que se constituam como verdadeiros documentos políticos.

A proclamada desburocratização é, contudo, enganadora pois apesar do abandono da rigidez típica da organização burocrática, substituída pela flexibilidade, a sua característica fundamental, a dominação, continua presente, perpetuando-se formas de disciplina e de controlo organizacionais.

2. PERSPECTIVAS ORGANIZACIONAIS

Não obstante as diferentes (e naturais) acepções com que a escola enquanto organização tem vindo a ser entendida, ela tem constituído um objecto de estudo e de reflexão de muitos investigadores. De notar que, a partir dos anos 80 do século XX, a comunidade científica das ciências da educação tem vindo a focalizar a atenção no seu estudo. De acordo com a periodização da evolução desses estudos proposta por Nóvoa (1992) e já referenciada atrás, até aos anos 50 a ênfase nas investigações incidia sobre o aluno por influência da psicologia, passando depois, por um lado, para as interações que se estabelecem na sala de aula, certamente influenciada por produções teóricas em torno das dinâmicas de grupo e da psicanálise e por outro, decorrente dos contributos provenientes da área da sociologia, a ênfase coloca-se no próprio sistema educativo como reprodutor das estruturas sociais instituídas e, finalmente, a partir das décadas de 70 e 80, a escola surge como o nível de análise privilegiado e as investigações incidem sobre a sua dimensão organizacional.

As organizações em geral têm vindo a ser estudadas de um modo científico desde o início do séc. XX, quando a evolução tecnológica começou a exigir melhores e mais apertadas formas de controlo para melhor produtividade. Desde então, muitas têm sido as mutações e teorias que lhes são subjacentes, procurando sempre uma forma eficaz de actuação na administração das organizações, revelando formas diferentes de liderança consoante o paradigma organizacional adoptado e uma procura constante de soluções para os problemas que se colocam devido à sua crescente complexidade e às mudanças a nível social, tecnológico, económico ou cultural da sua envolvente.

No campo das ciências sociais, o interesse pelo estudo das organizações conduziu à emergência de diversas correntes de pensamento com base num conjunto determinado de pressupostos e conceitos, muitas vezes associados a metáforas e imagens³⁸. Assim, as organizações educativas podem ser

³⁸ “As metáforas têm, por vezes, um papel explicativo, podendo também desempenhar um papel pedagógico, retórico, ou mesmo de estimulação intelectual (...) pode dizer-se que o objectivo primeiro da metáfora não é o de assegurar a maior fidelidade possível à realidade, mas a infidelidade mais reflectida.” (Bilhim, 2001: 38-39)

perspectivadas de formas diferentes em função do quadro conceptual no qual o autor se posiciona. Vários investigadores, partindo de diversos modelos teóricos, organizaram várias tipologias nesta área possibilitando tanto a sua descrição como a sua compreensão e interpretação. De entre esse vasto conjunto de propostas, destacamos as seguintes:

- **Ellström** (1983) apresenta-nos a sua tipologia baseada em quatro modelos: *o modelo racional*, *o modelo político*, *o modelo de sistema social* e *o modelo anárquico*, privilegiando, por um lado, objectivos e preferências organizacionais, considerando a dicotomia clareza e consenso versus falta de clareza e conflito, por outro lado, processos e tecnologias, considerando a dicotomia transparência/clareza versus ambiguidade/falta de clareza;

- **Bush** (1986) tomando por referência objectivos, estruturas e formas de poder, combina as diversas perspectivas em cinco modelos: *modelos formais*, *modelos democráticos*, *modelos políticos*, *modelos subjectivos* e *modelos de ambiguidade*;

- **Glatter** (1988) propõe-nos quatro imagens da escola, consoante a sua natureza organizacional e administrativa: *a imagem racional*, correspondendo a uma organização burocrática; *a imagem profissional ou colegial*, da escola como organização de staff; *a imagem política*, onde nos deparamos com a existência de variados interesses e estratégias, que são geradores de conflitos e, por último, *a imagem cultural*, que perspectiva a realidade organizacional como construção social, apontando para as especificidades próprias de cada escola;

- **Costa** (1998), mobilizando diversos autores no âmbito da organização e administração educacional, apresenta-nos seis imagens da escola: *a escola como empresa* que, através de um conjunto de características associadas aos modelos clássicos de organização e administração industrial, tem uma visão economicista e mecanicista da pessoa humana, promovendo uma reprodução da educação, tomando o aluno como matéria prima; *a escola como burocracia*, cujas concepções assentam no modelo burocrático; *a escola como democracia*,

baseando-se nas teorias colegiais tomando como referência os estudos iniciados pela escola das relações humanas; *a escola como arena política*, situando-a no campo dos modelos políticos, contrários a uma racionalidade linear e a tudo o que é previsível; *a escola como anarquia*, enfatizando a incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade no funcionamento organizacional e *a escola como cultura*, relevando as características específicas de cada escola que as torna diferentes uma das outras.³⁹

Sendo assim, percebemos que não é possível encontrar um único e melhor modelo para compreender e gerir os contextos organizacionais que revestem a realidade escolar. Bush (2002: 16) refere que *there is no single all-embracing theory of educational management. (...) The existence of several different, and competing, perspectives creates what Bolman and Deal (1984) describe as 'conceptual pluralism'*. Quer isto dizer que todas as teorias têm algo a oferecer, mas cada uma se centra numa explanação parcial das concepções e práticas sobre gestão educacional. Porém, ao adoptarmos um modelo conceptual para análise, poderemos descobrir facilmente as suas características mais relevantes e as que deveremos mudar, pelo que, como afirma Costa (1998: 8)⁴⁰,

o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais.

Assim, de um modo necessariamente breve, procuraremos aprofundar algumas destas teorias organizacionais que se podem aplicar ao estudo da escola, assentando fundamentalmente a nossa análise nos modelos conceptuais de vários autores, essencialmente de Costa (1998), tendo a noção que muitas metáforas e imagens de outros já mencionadas se cruzam e se sobrepõem em pontos fundamentais.

³⁹ Ver COSTA, J.A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. 2.ª ed. Porto: Edições Asa.

⁴⁰ Idem, p: 8.

2.1. O Quadro Tradicional das Organizações

Após a Revolução Industrial surgem as primeiras tentativas para definir regras de funcionamento e organização das empresas, isto é, começam a surgir as primeiras Teorias da Administração, que vão ditar o melhor caminho para qualquer organização atingir as suas metas de forma mais eficaz e eficiente⁴¹.

Nesses primeiros estudos teóricos na área da Administração, a organização era vista sob um ponto de vista funcional e mecanicista, regulado pela autoridade das chefias situadas no topo da estrutura. As metas a atingir dentro da organização estavam fundamentalmente dependentes de uma cuidadosa e centralizada programação, tornando-a fundamentalmente uma prerrogativa dos dirigentes e sujeita a uma racionalidade técnica, onde o controlo também assumia uma função dominante.

Mais tarde, outras contribuições surgiram, sublinhando o papel dos indivíduos e suas relações sociais como variáveis primordiais para o sucesso e alcance dos objectivos, abrindo-se as portas ao conhecimento respeitante ao comportamento humano nas organizações.

Nos pontos seguintes desenvolvemos brevemente estas ideias, enquadrando-as nas concepções de escola.

2.1.1. A Escola como Empresa

No início do século XX surge a teoria da Organização Científica do Trabalho ou Administração Científica, cujo fundador foi Frederick Taylor, que nos deixou a obra intitulada “Princípios de Administração Científica”, publicada em

⁴¹ Estes dois termos estão envoltos nalguma controvérsia quanto ao seu significado. Consideramos, tal como Bilhim (2001: 393), “que a eficácia pode ser encarada como a medida normativa do alcance dos resultados globais da organização, enquanto a eficiência é considerada uma medida normativa da utilização dos recursos.”

1911, onde nos retrata as suas ideias acerca da organização do trabalho (Chiavenato, 2001).

Na sua teoria, que ficou conhecida por *mecanicista* ou apenas *Taylorismo*, a organização é concebida como um sistema fechado,⁴² como uma máquina construída segundo planos e normas rígidas, em que o Homem é considerado como apêndice da máquina e com ênfase na tarefa e na racionalização do trabalho para maior produção, maior eficácia e o mais baixo custo. Cria-se a versão do *homo economicus*, passivo, sem iniciativa nem vontade e movido só por razões económicas. Segue uma standardização de processos, produtos e tempos, o *one best way*. Taylor considera que deve ser tudo pensado, regulamentado e programado.

Em relação à determinação dos métodos de trabalho, à realização das actividades de planeamento, organização e controlo ficavam sob a responsabilidade dos administradores, pois eram considerados mais bem capacitados do que os trabalhadores. Há, portanto, uma nítida separação entre o pensar e o executar.

Chiavenato (2001) considera mesmo que a Administração se decompõe em cinco actos interligados e dependentes entre si: *previsão, organização, comando, coordenação e controlo*.

Fazendo a analogia destas teorias com a escola conseguimos identificar traços semelhantes. Assim vejamos, de acordo com Costa (1998: 25)

conceber a escola como empresa significa atribuir-lhe características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área da produção industrial [...] sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada.

⁴² Segundo Chiavenato (2002: 239) “podemos definir sistema como um conjunto de elementos dinamicamente relacionados entre si, formando uma actividade para atingir um objectivo, operando sobre entradas (informação, energia ou matéria) e fornecendo saídas (informação, energia ou matéria) processadas.” Os sistemas podem ser abertos ou fechados. Os sistemas abertos influenciam e são influenciados pelo ambiente que os rodeia, crescendo, adaptando-se, competindo e até auto-reproduzindo-se continuamente e os sistemas fechados não interagem com o ambiente, nem se altera facilmente.

Nesta óptica, a escola vai buscar às empresas concepções e práticas que, à partida, não lhe eram atribuídas, utilizando uma perspectiva economicista clássica, tendo como resultado uma visão reducionista dos alunos que, independentemente do processo, sairão todos moldados e modelados com a mesma formação, não tendo em conta as suas características, necessidades ou capacidades individuais.

Por seu lado, Lima (1988: 59), fazendo, também, um paralelismo da escola com os ideais das teorias que ora tratamos, assinala que

a tónica na centralização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas em termos rígidos de concepção e implementação, o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e, sobretudo, a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, são algumas das conhecidas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo.

É um esquema industrial adaptado à escola. Teixeira (1995: 18), no seu estudo, quando diz

os toques da campainha para que se dá o início e o termo de cada aula; o calendário escolar, com os seus tempos de trabalho e de descanso rigidamente estabelecido; os programas, definidos até à minúcia; a organização das aulas com os seus múltiplos instrutores; a planificação das mesmas

também procura explicar estes elementos da vida e da organização da Escola relacionando-os com as teorias em questão, indo de encontro à opinião doutros autores.

2.1.2. A Escola como Burocracia

Entretanto, e por volta dos anos 40, do séc. XX é divulgado e discutido Max Weber e a sua Teoria da Burocracia, que também tem como objectivo principal a eficiência da Organização. Weber surge na mesma linha de Taylor e Fayol,

colocando a ênfase na estrutura da organização⁴³, essencialmente na estrutura formal. São principais características da burocracia: a criação de circuitos rígidos com hierarquia muito marcante, a comunicação impessoal e vertical descendente, a comunicação formal escrita e oficial e a especialização de funções. Este modelo enfatiza a estrutura hierárquica enquanto autoridade racional legal sobre os diferentes níveis organizacionais, com cargos bem delimitados e regras e procedimentos rígidos e seguindo uma lógica de previsão altamente formalizada e, neste sentido, seguindo o pensamento de Lima (1992: 66), que nos diz

O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais.

No que respeita à tomada de decisões, são as estruturas de topo que pressionam todo o resto da organização no sentido de uma centralização estratégica. Tudo é previamente decidido e previsto através de regulamentos pormenorizados, retirando qualquer margem de autonomia a quem executa.

Todo o quadro conceptual e teórico emanado pelo modelo burocrático da organização tem sido um dos mais utilizados na caracterização dos sistemas educativos e das escolas, quer no contexto português, quer no contexto de muitos outros países. Costa (1998: 39) reforça as características da teoria e acrescenta-lhe outras, como *obsessão pelos documentos escritos, actuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis e pedagogia uniforme*.

Ora, como já constatámos neste trabalho, da análise que fizemos às políticas mais recentes no nosso país, embora com algumas intenções de mudança, a ênfase continua na tradição centralizadora das políticas educativas e da própria administração do sistema educativo. Neste sentido, num contexto de uma administração centralizada, a escola poderá ser percebida como uma

⁴³ “A estrutura de uma organização pode ser concebida como a soma total dos meios empregados para dividir o trabalho em tarefas diferentes e para, em seguida, assegurar a coordenação necessária entre essas tarefas.” Mintzberg (1995: 20). Consideramos, assim, dois tipos de estrutura: a formal, que decorre do estatuto constituinte ou do organograma em vigor e a informal, que decorre de todo o envolvimento entre os actores e uma é intrínseca à outra, pois como diz Schein, citado por Teixeira (1995: 47), “o organograma representa só um dos canais entre os inúmeros que existem entre as pessoas que fazem parte das organizações.”

organização burocrática sujeita a um controlo mesmo remoto e organizada segundo um modelo uniforme instituído numa lógica do tipo *top-down*.⁴⁴

2.1.3. A Escola como Democracia

Nos anos 30 surge a Teoria das Relações Humanas na sequência dos estudos de Elton Mayo e da célebre experiência de Hawthorne⁴⁵ que lhe deu origem e que introduz no estudo das organizações a importância das pessoas e das relações que se estabelecem entre elas. Como nos refere Costa (1998: 59),

à tradicional visão racionalista e mecanicista do indivíduo se sobrepõe um novo entendimento do trabalhador que deixa de ser visto como um mero elemento do encadeamento mecânico para aparecer como pessoa dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes.

Começa a sentir-se que é necessário pensar o homem como animal social, visto as condições físicas e materiais não serem suficientes para explicar e controlar o trabalho, havendo outros aspectos de ordem psicológica e sociológica que também têm que ser tidos em conta. Mayo defende a participação⁴⁶ dos trabalhadores nas decisões que afectam o trabalho. Assim, utilizando um

⁴⁴ De facto, se a Escola em Portugal pela sua estrutura uniforme, centralmente desenhada por um extenso leque de normativos (decretos, despachos, circulares) se integra no modelo burocrático, no plano de acção organizacional, a acção prevista nos normativos não é uniformemente reproduzida. São perceptíveis a este nível diferenças entre os estabelecimentos de ensino. As diferenças podem ser entendidas como desviantes e susceptíveis de punição legal ou, antes pelo contrário, como um assumir de alguma autonomia prevista e regulamentada e, consequentemente a responsabilidade a ela inerente. Neste sentido, no nosso estudo empírico teremos em consideração estes “desvios” e outros, dentro dos paradigmas expostos que serão susceptíveis de fazer a diferença.

⁴⁵ Mayo desenvolveu uma investigação, entre 1927 e 1932, com os trabalhadores da Fábrica Western Electric Company, em Hawthorne, realçando os factores sociais, psicológicos e comportamentais dos indivíduos, como variáveis importantes nas organizações, ficando evidente a sua importância no desempenho dos trabalhadores, ressaltando que a motivação para a produtividade não depende apenas da organização do trabalho, mas também das relações informais estabelecidas entre os membros da organização.

⁴⁶ A participação nas organizações é difícil de definir. Alves Pinto (1995: 165-166) define-a como sendo a resposta dos indivíduos pertencentes a uma organização conforme o conhecimento que têm dos seus objectivos e a forma como se adaptaram a essa organização e, segundo o seu estudo, podemos encontrar quatro hipóteses de participação adaptáveis à escola: participação convergente, em que os actores, conhecendo as regras, respeitam-nas, idealizam os seus próprios projectos e quando discordam de algo, criticam nos órgãos próprios; participação divergente, quando não são respeitadas as regras da organização e se pretende servir dela para fins que lhe são alheios; participação apática, em que não há colaboração com os outros e se contribui para a degradação do funcionamento da instituição; e, por fim, o abandono da organização traduzindo a forma extrema da não cooperação com os outros actores.

pensamento de Wendy Hollway, citado por Costa (1998: 59), *“Hawthorne é onde o ‘trabalhador sentimental’ se constitui como objecto da ciência social”* e esta orientação teórica é seguida por outros investigadores, que constituíram a Teoria Comportamental, entre os quais referimos, pela sua importância, autores como Maslow e o seu trabalho sobre a hierarquia das necessidades humanas, constituídas na forma de uma pirâmide na base da qual se encontram as necessidades primárias até ao topo, onde se encontram as secundárias que só serão atingidas por cada indivíduo quando as de nível mais baixo forem satisfeitas, precisando do factor motivação para essa concretização; Herzberg, que formulou a teoria dos dois factores, os factores higiénicos e os motivacionais, que condicionam o trabalho das pessoas; McGregor e as suas teorias X e Y com orientações e propostas de dois modos opostos de administrar, a teoria X numa concepção tradicional e Teoria Y com especial atenção para os valores humanos e sociais (Chiavenato, 2001).

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano foi dos primeiros a expressar estas ideias da Escola como Democracia. Para ele, as escolas deveriam funcionar como pequenas comunidades, valorizando a comunicação, a procura de objectivos comuns e a criação de processos em que todos aprendessem com todos. Em oposição às ideias da pedagogia tradicional, pretendeu valorizar as interacções sociais da escola com o mundo e, antes disso, entre todos os elementos da comunidade.

Diremos que a imagem da escola como democracia nos propõe, globalmente, uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam.

(Costa: 1998: 71)

Bush (2002: 20) que também caracteriza este modelo, o qual apelida igualmente de colegial, considera-o

an attractive model for educational organisations because it provides for the participation of teachers, in particular, in those decisions which affect their

working lives.” e que “There is ample evidence that teachers wish to be involved in decision-making. [...] The quality of decision-making may be better when educators participate in the process. [...] Effective implementation of decisions is more likely if teachers ‘own’ the outcomes through their participation.

Costa (1998) considera que houve reflexos desta teoria no contexto educativo português em duas vertentes: uma, a da gestão democrática e outra, a da escola comunidade educativa.

2.2. Novas Perspectivas Organizacionais

Na década de 60, década de “explosão” e de “Revolução Intelectual”, há um ambiente de rápidas mutações, um ambiente dinâmico em que a alteração de valores, nas organizações e na sociedade é manifesto. Aparecem vários estudos sobre as organizações⁴⁷ que, pretendendo verificar a eficácia das mesmas, se apoiam nas teorias *sistémica* (Katz e Kahn) e *contingencial* (Lawrence e Lorsch).

Assim, a Teoria Geral dos Sistemas surgiu por influência dos trabalhos desenvolvidos na Biologia pelo alemão Ludwig von Bertalanffy publicados entre 1950 e 1968, apontando que há semelhanças estruturais entre as ciências, pois os seus princípios e modelos podem ser universalmente aplicados e certos fenómenos só se entendem a partir de estudos interdisciplinares (Lodi, 1984). Como escreve Morgan:

a teoria da organização transformou-se num tipo de biologia na qual as distinções e relações entre moléculas, células, organismos complexos, espécies e ecologia são colocadas em paralelo com aquelas entre indivíduos, grupos, organizações e a sua ecologia social. Perseguindo essa linha de investigação, os teóricos da organização emitiram muitas ideias

⁴⁷ Referimo-nos, entre outros, a Katz e Kahn, Lawrence, Lorsch, Gulick, Urwick e Drucker.

para o entendimento de como as organizações funcionam e que factores influenciam o seu bem-estar.

(Morgan, 1996: 43)

Muito resumidamente, podemos dizer que esta teoria, ao contrário das anteriores, vê a organização como um sistema aberto, com ênfase nas pessoas, nas tarefas, no ambiente e na tecnologia⁴⁸ e suas interações.

Estando aberto o caminho para a inserção definitiva do ambiente externo no contexto organizacional, a Teoria da Contingência veio privilegiar a natureza dessas relações e tenta explicar as consequências do ambiente dinâmico na organização. Esta teoria perspectiva as organizações como sistemas abertos, fluidos, mutáveis, mais ambíguos e incertos que racionais, onde tudo é contingente.

Embora se situem num paradigma de análise bastante diferente deste, vejamos algumas concepções de Escola em que se denotam influências destas teorias.

2.2.1. A Escola como Arena Política

Até este momento analisámos a escola como organização fundamentalmente numa perspectiva estrutural e formal pondo-se de lado uma faceta importante sempre presente na vida da escola e que agora queremos realçar: de um lado, a natureza política das relações que se estabelecem entre todos os actores envolvidos e, de outro, o carácter político das que surgem entre a escola e toda a sua envolvente, a comunidade local e a administração educativa. Tal como salienta Baldrige, citado por Costa (1998: 78), *o modelo político parte do pressuposto que as organizações complexas podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura, com conflitos e dinâmicas de grupos de interesses semelhantes aos encontrados na cidade, no estado e noutras situações políticas.* Ou, citando Natércio Afonso (1993: 43), diremos que

⁴⁸ Entendemos tecnologia como todo o conjunto de conhecimentos que contribuem para a evolução da organização.

A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder.

Neste contexto, deparamo-nos, então, com a necessidade de uma análise macro política da escola partindo de uma perspectiva ampla, devendo ter, também, atenção a uma análise micro política da escola, que dá relevo a aspectos importantes da sua vida: a existência de conflitos internos, as relações de poder entre os diversos sujeitos, as estratégias dos grupos de interesse, as relações entre a escola e os seus representantes, em suma, um conjunto de factores que dão vida à organização educativa.

Então, situamos as escolas *como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação dos modelos políticos* (Costa, 1998: 79), onde interesses diversificados, individuais ou grupais, se confrontam, acabando por influenciar toda a actividade organizacional. Neste modelo, as organizações educativas são *arenas políticas [...] no interior das quais a tomada de decisões decorre de acordo com processos de confrontação e negociação*. (Costa, 1998: 78-79).

Na escola ocorre e desenvolve-se todo um conjunto de dinâmicas de carácter micropolítico que sintetizamos e clarificamos do seguinte modo:

- *Os membros actuam, em grande medida, orientados por interesses que podem não coincidir com os da organização;*
- *Tendem a formar-se coligações para melhor alcance dos objectivos;*
- *Desenvolvem-se formas de poder que vão mais além do que prescreve a organização e as decisões resultam de processos de negociação e de compromisso.*

(Costa: 1998: 81-86)

Na escola portuguesa podemos dar realce a este modelo ao considerarmos, por exemplo, o campo das reformas educativas que explorámos.

2.2.2. A Escola como Anarquia

Este modelo criado por Cohen, March e Olsen, em 1972, considera qualquer organização possuidora das três seguintes características: objectivos problemáticos; tecnologias pouco claras; participação fluida (Costa: 1998: 91).

Lima (1992: 72), no trabalho que desenvolveu sobre a escola portuguesa, teve em conta este modelo, indo de encontro às ideias dos autores supra citados, partindo do princípio que

qualquer organização, e especialmente as organizações educativas e outras organizações públicas, pode ser entendida, pelo menos parcialmente, como uma anarquia organizada, ou seja, como uma organização onde poderemos encontrar três características gerais, ou três tipos de ambiguidade: 1) objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluida, do tipo part-time.

No entanto, na sequência deste posicionamento adverte-nos para um pormenor de extrema importância que é o desmontar do significado do termo anarquia considerando que tal

não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo um outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática). Também não significa uma ausência de chefe, ou de direcção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização. Ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades e procedimentos, decisões e realizações, e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo da anarquia representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia.

(Lima, 1992: 156)

A ambiguidade dos objectivos educativos propicia a que os professores possam interpretá-los e concretizá-los de modos particulares e diferenciados, dadas as suas visões particulares acerca do que é e em que consiste a educação e o ensino. Esta dimensão é, a nosso ver, determinante na compreensão dos processos que levam à autonomia profissional⁴⁹ e consequentes processos de mudança e de transformação da escola.

2.2.3. A Escola como Cultura

Mais recentemente, nos anos 80, com uma origem nitidamente empresarial, surge-nos a Teoria Z de Ouchi que consideramos importante pelas ligações que dela podemos fazer para a Escola actual.

Ouchi (1982: 14) baseia os seus estudos nas diferenças estruturais entre as empresas americanas e japonesas e desenvolve a sua teoria no pressuposto que *trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma produtividade acrescida*. Assim, defende a participação de todos os membros nas tomadas de decisão, o sentido de pertença à organização através da estabilidade de emprego e introduz um elemento novo que é o desenvolvimento de uma cultura de empresa⁵⁰ que leve à criação de valores e objectivos comuns.

É assim que, nas últimas décadas, o interesse pela cultura organizacional se fez sentir, em larga escala, ao nível da investigação, surgindo, associada às questões da eficácia, da qualidade e da excelência, salientando os trabalhos de Terrence Deal e Allen Kennedy, “Corporate Cultures”, e o de Thomas Peters e Robert Waterman, “In Search of Excellence”, ambos publicados em 1982 nos Estados Unidos da América. De acordo com o primeiro é salientada uma cultura forte (valores, mitos, símbolos partilhados pelos membros da organização) para distinguir as empresas de sucesso e o segundo apresenta determinadas

⁴⁹ Referimo-nos, fundamentalmente, ao exercício da autonomia curricular que é possível hoje nas nossas Escolas através da definição de um Projecto Curricular de Escola e, depois, de Turma.

⁵⁰ Ouchi (1982: 186), identifica cultura como “*um certo número de valores (...) que estabelecem um modelo para as actividades, as opiniões e as acções.*” Bilhim (2001: 186) adopta a definição de Schein ao transmitir-nos que “*cultura organizacional é o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a*

características que se encontram em empresas excelentes e inovadoras, segundo o estudo que os autores levaram a cabo em 62 empresas e que se podem sintetizar nas seguintes: autonomia e espírito de empresa, criação de valores, produtividade pelas pessoas, formas simples e equipas pequenas de administração e propriedades ao mesmo tempo apertadas e flexíveis (Costa: 1998). Deste modo, este modelo

perante a ambiguidade permanente dos contextos organizacionais, consegue manter, por um lado, uma flexibilidade para responder de forma inovadora às mudanças ambientais e, por outro, uma firmeza traduzida num conjunto de valores partilhados entre os seus membros.

(Costa, 1998: 113)

A dimensão cultural das organizações depressa passou para a análise da escola, emergindo como um novo paradigma de estudo em que hoje nos encontramos.

Cada escola comporta uma especificidade própria traduzida na sua cultura, sendo este o seu principal elemento de identificação. É no interior de cada estabelecimento de ensino, nas relações entre todos os actores educativos e destes com a comunidade envolvente que se encontrará o caminho certo para a organização caminhar no sentido da eficácia educativa. Como diz Brunet, citado por Nóvoa (1992: 29), *as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham.*

No caso do nosso país, algumas orientações ao nível da organização e administração educativas parecem ter subjacente este modelo, pois como já foi referido no nosso trabalho, a partir da LBSE podemos encontrar elementos como a identidade, a autonomia, os valores, o projecto educativo, que distinguem as escolas entre si.

Concluimos assim que, através deste olhar multiparadigmático e da interpretação de vários modelos, resulta uma melhor compreensão da forma como cada escola se organiza. Enquanto uns são adeptos de um modelo

lidar com os problemas[...]e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados

clássico, de características mais normativas, prescritivas e centralizadoras, colocando a escola como representante local da Administração Central, outros vêem a escola como organização educativa, de carácter singular, que desenvolve a sua autonomia de acordo com projectos próprios e construídos pelos diversos actores, representando-se a si próprios e à comunidade a que pertencem. Estes adoptam modelos mais descritivos e interpretativos, passíveis de diferenciação e de adaptação à realidade, modelos que conjugam os canais de organização formal com os de organização informal, retirando deles uma postura assertiva e que melhor serve a organização, enquanto os modelos clássicos, porque adoptam uma perspectiva burocrática, formal e prescritiva, são simples executores de políticas educativas centralizadas e centralizadoras, muito normativas e que espelham um carácter uniforme de actuação, seja qual for o meio e as características envolventes.

Verificámos anteriormente, através da análise às políticas educativas recentes no nosso país, sobretudo no que à administração e gestão das escolas diz respeito, uma tendência para a democratização, descentralização e autonomia no plano legislativo, embora na realidade nos demos conta que, até hoje, o poder central do ME vai dando continuação à tradição centralizadora e controladora, sendo o mais decisivo opositor às propostas democráticas e autonómicas, através de medidas mais ou menos explícitas.

Nesta perspectiva e propondo sistematizar um quadro teórico de análise que nos ajude no nosso estudo, optaremos por uma solução que, seguindo o trabalho desenvolvido por Lima (1992), contemple não só as determinações formais congruentes com a visão burocrática mas que, ao mesmo tempo, dê conta de algumas dimensões da organização educativa situadas na esfera da autonomia dos actores e das suas regras (in)formais.

A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo ou disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente

aos novos membros como o modo correcto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas.”

uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização.

(Lima, 2003: 47)

Este modelo é descrito pelo autor da seguinte maneira:

Díptico no sentido em que é dobrado em dois a partir de um eixo constituído pelo plano da acção e por referência ao plano das orientações para a acção, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática-racional, ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anarquia, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjectivos), ora ainda apresentando as duas em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador.

(Lima, 2003: 47)

Para a análise da escola como organização torna-se uma referência aliciante. As duas faces previstas esquematizam um *continuum* entre a burocracia racional e a anarquia organizada.

Temos consciência de que nas escolas, como em outras organizações, mais do que os objectivos escritos e as orientações oficiais recebidas, o que de facto conta é o modo como os diferentes actores assumem os papéis e o modo como valorizam as várias funções que lhes estão confiadas. São os actores, no interior do sistema, que fazem da organização aquilo que ela é, não impedindo que as dinâmicas internas imponham uma certa ordem anárquica, ou possibilitem a criação de espaços de autonomia ligados ao resto da estrutura, tornando-se, assim, as próprias escolas produtoras de regras de funcionamento que vão para além da função reguladora do Estado.

Todas estas relações e modos de agir constituem formas de comunicação dentro da escola e desta com o seu contexto, que não são codificáveis em normas, mas decorrem das experiências vivenciadas pelos seus actores. É precisamente neste conjunto de interacções, cuja natureza é essencialmente cultural, que reside a fonte de autonomia,

Cremos que, nos próximos anos, o mundo verá o fim da forma organizacional burocrática que ainda hoje predomina e o surgimento de novas arquitecturas organizacionais adequadas às novas exigências da era pós-industrial. As organizações que se orientam por modelos de sistema fechado tenderão a desaparecer já que num ambiente em que a mudança acontece a um ritmo acelerado, se os produtos não servem as necessidades, anseios e solicitações desse ambiente, torna-se desnecessária a sua existência. De facto, a mudança é um factor imprescindível e incontornável para as organizações em geral e também as educativas. É, deste modo, que nos parece ser fundamental o papel da liderança para ajudar a encaminhar as organizações, nomeadamente as educativas, no sentido do sucesso.

3. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Transformação, incerteza, ambiguidade, imprevisibilidade são alguns dos termos que caracterizam o mundo de hoje e se, como já o dissemos no capítulo anterior, a nossa sociedade é constituída por organizações, também elas são palco de toda a alteração de paradigmas que se vai sucedendo e nelas se projectam as transformações sociais que ocorrem. Drucker (1993) refere, a propósito, que qualquer organização tem de construir a sua própria estrutura de gestão da mudança e fazê-lo a partir do abandono organizado de tudo o que pratica, interrogando-se regularmente e em intervalos de apenas poucos anos sobre cada processo, produto, procedimento ou política.

Tudo isto se reflecte, inevitavelmente, nas organizações educativas. Nos assuntos relacionados com a Educação é necessário saber para onde se quer ir e qual o melhor caminho a seguir. Por isso, o autor citado adverte que nenhuma outra instituição irá enfrentar desafios tão radicais como aqueles que irão transformar a escola nos próximos anos. Deste modo, é consensual que o ritmo acelerado das mudanças que caracterizam o nosso tempo requer que as escolas pensem nas tendências desta evolução. Por esta razão, nos domínios das Ciências Sociais e da Educação, temos assistido a uma movimentação no sentido de encontrar novos caminhos para os problemas que se apresentam hoje à Educação, às organizações educativas e à sociedade, em geral. Tivemos já oportunidade de verificar que no nosso país tem existido uma preocupação generalizada em dar novos rumos à Educação e à escola, nomeadamente através de produção legislativa e de implementação de algumas experiências pedagógicas na tentativa de transformar as instituições e os seus processos de organização.

Neste contexto e tal como se verifica noutras organizações, a liderança tem emergido como característica chave para a eficácia das organizações educativas. Contudo, convém não esquecermos a especificidade e complexidade destas ao envolverem diferentes actores e, especialmente, a singularidade da sua principal função, que é de carácter pedagógico e educativo. Não queremos, no

entanto, criar uma visão homogénea e estanque da escola e, conseqüentemente, uma única forma de liderança, pois também já frisámos bem que cada uma tem características muito próprias, tornando-as únicas e, como tal, a forma como são dirigidas e governadas devem corresponder a estas particularidades, realçando, porém, as suas vertentes educativa e pedagógica.

Ou seja, os próprios modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica mas constituir-se eles próprios como objectos de acção pedagógica.

(Costa, 2000: 27)

É clara a perspectiva pedagógica com que se deve olhar a problemática da liderança nas escolas seja ela exercida quer pelo

director executivo de escola ou agrupamento, o presidente da Assembleia de Escola, o presidente do Conselho Pedagógico, o coordenador de ano, o director de departamento, o director de turma, o delegado de disciplina ou o coordenador de estabelecimento

(Formosinho e Machado, 2000c: 192)

quer, acrescentaríamos nós, por outro qualquer professor, que não esteja em posição de liderança formal.

Tendo como base esta linha de pensamento, tentaremos equacionar a forma como a liderança das organizações educativas contribui para que estas atinjam os seus objectivos, realçando características comuns e indispensáveis para o seu sucesso dentro do quadro teórico e conceptual que delineámos.

Partimos da premissa de que saber gerir uma organização requer novas competências e habilidades por parte de quem é suposto fazê-lo. Whitaker (2000: 89), a este propósito, afirma:

O rápido aumento da evolução e ritmo da mudança tem alterado o metabolismo das escolas, exigindo uma capacidade acrescida para adaptação e modificação face a novas circunstâncias e ambientes. As escolas, como qualquer organização, estão a ser submetidas a mudanças radicais relativamente à forma como o seu processo é conduzido. Um dos

pontos mais significativos é que a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos.

Nesta linha de pensamento, afiguram-se-nos importantes os recentes desenvolvimentos para uma redefinição dos termos *gestão* e *liderança*, distinguindo-os entre si, pois tal como salienta Whitaker (2000: 90), *a tentativa de criar uma distinção mais clara reflecte uma consciencialização crescente da forma como as organizações funcionam, bem como da dinâmica da mudança e da psicologia do poder, autoridade e influência.*

Nas nossas escolas, estas duas funções estão, maioritariamente, centradas na figura do presidente do conselho executivo apesar da importância que se deve conferir aos restantes membros da direcção e aos outros órgãos de gestão da escola. O nosso estudo centra-se naquela figura e no papel que representa enquanto líder de uma organização educativa e como contribui para o sucesso da mesma. Então, para melhor compreensão e enquadramento conceptual, teremos que esclarecer os conceitos em questão, gestão e liderança.

3.1. Gestão e Liderança: explicitação de conceitos

Comecemos por clarificar o conceito de gestão, termo que temos vindo a utilizar ao longo do nosso trabalho e que nos parece importante retomá-lo quando falamos de liderança. Numa leitura inicial, poderíamos começar por dizer que a gestão englobava quatro funções fundamentais: *planeamento, organização, controlo e liderança*. Se até há pouco as diversas análises se centravam em temas como planeamento, organização, controlo, reflectindo a concepção do homem racional e científico que se colocava como sujeito da sua acção, actualmente notamos a ênfase na liderança e nas questões de relacionamento como fundamentais para o desenvolvimento organizacional e para as inovações e renovações constantes que são exigidas pela própria sociedade. Parecia-nos, assim, à primeira vista, que a liderança é uma função subsidiária da gestão. No entanto, depois de uma análise um pouco mais profunda, apercebemo-nos que gestão e liderança são dois conceitos envoltos nalguma controvérsia.

Autores como Rego (1998) e Jesuino (1999) alertam-nos para a possibilidade de poderem existir três posturas diferentes em relação a este assunto: uma, que considera a liderança como um subconjunto das actividades da gestão; outra, que a gestão deve ser considerada como uma parcela das actividades da liderança; uma última, defendendo que a distinção entre as duas deve tomar em consideração o nível organizacional em análise.

Rost e Smith, referidos por Rego (1998: 31), apresentam características distintas entre gestão e liderança, como podemos observar na tabela seguinte, construída por este a partir daqueles autores:

GESTÃO	LIDERANÇA
<ul style="list-style-type: none"> • É um relacionamento de autoridade. • É levada a cabo com gestores e subordinados. • Envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços numa organização. • Requer coordenação de actividades para produzir e vender bens e/ou serviços que reflectam os propósitos da organização. 	<ul style="list-style-type: none"> • É uma influência de relacionamento. • É levada a cabo com líderes e seguidores. • Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização. • Requer que as mudanças procuradas reflectam os propósitos mútuos de líderes e seguidores.

Fonte: Rego (1998)

Porém, embora conferindo-lhes características diferentes, não pretendem enfatizar mais uma do que a outra, mas sim complementar uma com a outra, pois consideram ambas necessárias para a sobrevivência e sucesso de qualquer Organização.

Nesta linha de pensamento Kotter, citado por Rego (1998: 31), diz-nos

a liderança e a gestão são dois distintos e complexos sistemas de acção. Cada um deles tem as suas próprias funções e actividades características. As duas são necessárias para o sucesso num ambiente económico crescentemente complexo e volátil. [...] Sem uma boa gestão, as empresas complexas tendem a tornar-se caóticas de tal modo que a sua existência pode ficar ameaçada. (...) A liderança, pelo contrário, respeita à forma de lidar com a mudança. Algumas das razões que a têm tornado tão importante nos anos recentes advêm do facto de o mundo dos negócios se

ter tornado mais competitivo e volátil. [...] Mais mudança exige sempre mais liderança.

Depois destas considerações reconhecemos que, efectivamente, ambas as funções se complementam e, se assumirmos que *gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar enquanto que liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar* (Rego, 1998: 27), então, o ideal será que toda a gestão pressuponha, para se tornar efectiva, a liderança.

Num mundo em constante mudança, como o que actualmente vivemos, as organizações precisam de fortes lideranças, pelo que este constitui um dos temas administrativos mais estudado nas duas últimas décadas e daí a existência de múltiplas definições que podemos encontrar na literatura da especialidade, provando que, como diz Jesuíno (1999: 17), parafraseando Stogdill, *o próprio conceito de liderança comporta ambiguidades existindo quase tantas definições como autores que o tentaram definir*. No entanto, e continuando a citar o mesmo autor, *há suficiente sobreposição entre as diferentes definições permitindo, senão uma definição universalmente aceite, uma caracterização mínima do conceito* (Jesuíno, 1999: 8), pelo que convém analisarmos algumas para detectarmos semelhanças ou diferenças entre elas.

Syroit (1996: 238) considera a liderança *como um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo*.

Uma outra definição que achamos mais completa é a de Yukl, citado por Rego (1998: 23), que considera tratar-se de

um processo de influência que afecta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objectivos para a organização ou grupo, a organização das actividades para o alcance dos objectivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objectivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.

Podemos dizer ainda que a liderança é *o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objectivos predefinidos* (Whitaker, 2000: 88).

Deparamo-nos nestas definições com algumas implicações importantes: uma delas, é que a liderança envolve líderes e seguidores, ou liderados, que o aceitam, ajudam a definir as suas posições e permitem que ocorra o processo de liderança; outra, refere-se à distribuição desigual de poder⁵¹ entre os líderes e os restantes membros do grupo, o que faz com que, quem detém mais poder, regra geral, os líderes, o use de diferentes maneiras para influenciar as condutas dos seguidores e, por fim, outro aspecto tem a ver com a componente moral da liderança, que se relaciona com os valores que permitem aos seguidores deterem suficiente informação sobre as alternativas que têm face às propostas dos líderes para que, quando chegue o momento de lhe responderem, o possam fazer com inteligência.

Voltamos a concordar com Goleman que refere *numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança [...] não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira* (Goleman et al, 2002: 14), portanto com autoridade⁵² que lhe permite exercer o poder que possui, mas pode surgir em qualquer contexto organizacional, desde que haja alguém detentor também dessa capacidade de influência sobre os outros e partilhe uma visão idêntica quanto à natureza e função das tarefas a executar e dos respectivos objectivos a atingir. *Assim, qualquer membro da organização pode ser líder de alguma forma particular e de acordo com as circunstâncias* (Whitaker, 2000: 108). No entanto, o nosso estudo tem como foco principal de análise a figura de Presidente do Conselho Executivo considerando-o como líder principal.

Concluindo, diremos que o papel da liderança nas organizações fundamenta-se, na articulação das orientações estratégicas para alcançar eficazmente os seus fins com as necessidades e desenvolvimento da satisfação dos colaboradores, obtendo deles um comprometimento e envolvimento na prossecução desses mesmos fins. A liderança exerce influência directa sobre pessoas, podendo impulsionar o grupo a funcionar como uma equipa preparada para os desafios, preocupando-se com o seu desenvolvimento, escolhendo os

⁵¹ Poder é aqui entendido como a “capacidade que indivíduos ou grupos de indivíduos possuem de agir e de influenciar outros indivíduos ou outros grupos” (Ferreira et al, 2001: 502), através de determinados recursos ou determinadas características. Referimo-nos, por exemplo, à posição ocupada na estrutura hierárquica, às características pessoais e às próprias competências dos indivíduos.

melhores caminhos e as melhores soluções para o bem-estar individual e para o progresso institucional.

Araújo (2002: 12) explica-nos todo este processo através de três itens que ele considera fazerem parte de uma liderança com êxito, que passamos a transcrever:

Clareza na definição dos objectivos a atingir, que, devendo ser possíveis de alcançar, necessitam de um elevado nível de exigência.

-Colaboradores permanentemente enquadrados, apoiados por via de retornos constantes sobre o que fazem de bem e de mal e envolvidos como um todo na defesa dos objectivos e interesses comuns da equipa.

-Envolvimento de tudo e de todos no processo de tomadas de decisão sobre o que respeita ao rendimento de cada indivíduo e da equipa enquanto colectivo.

Pensamos que, pelo facto de conhecermos diferentes líderes protagonistas de feitos importantes relatados na própria história da humanidade, alguns que influenciaram tragicamente o nosso passado, se torna relevante a análise do conceito e do papel de liderança, pelo menos, em alguns aspectos mais marcantes. Um deles, prende-se com o facto de que um dos atributos definidores de qualquer organização é o conjunto de pessoas que a compõem, do qual o líder faz também parte. Nesta condição, o líder, isoladamente, não é o único, mas alguém que, por possuir um conjunto de conhecimentos e capacidades específicas, ocupa um lugar de especial relevo no contexto organizacional. Além disso, como veremos mais à frente, segundo estudos e teorias mais recentes, ficamos a saber que o líder nada pode e nada faz sem olhar à sua volta e considerar cada um dos outros membros que integram todo o conjunto como seres únicos e diferentes entre si para conseguir manter a coesão do grupo em torno de determinados princípios e valores morais sejam eles quais forem. A liderança traduz-se, assim, nesta força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento.

⁵² Autoridade vista como o poder que advém da posição hierárquica. Quem tem autoridade, detém sempre algum poder que, no entanto, pode não ter capacidade de o exercer, mas quem tem poder, nem sempre é detentor de autoridade (Ferreira et al, 2001).

Porém, se hoje conseguimos obter uma plêiade de definições do conceito em causa, de forma a podermos fazer análises mais profundas, a liderança tem sido definida ao longo dos tempos, de acordo com o estado da Epistemologia, da Ciência e especialmente da Psicologia e das perspectivas dominantes. E é, precisamente com o emergir das Ciências Sociais, no século XX, que assistimos a uma produção crescente de teorias e estudos sobre esta matéria, surgindo na reflexão organizacional a partir dos anos 30 com a teoria das relações humanas e a alusão à importância do factor humano nas organizações que já atrás tratámos. De uma forma global tem vindo a assistir-se ao surgimento de correntes e teorias que, se numa determinada altura se evidenciam, acabam por depois coexistir com outras, acompanhando a variação de padrões e estruturas organizacionais. Poderemos agrupar o extenso número de teorias e estudos em três grandes correntes para desenharmos um pouco do que foi a evolução e história da liderança até aos nossos dias: a abordagem dos traços, a abordagem comportamental e a abordagem situacional.

3.2. A História da Liderança

3.2.1. Abordagem dos Traços

Segundo esta perspectiva, que surge nos princípios do século XX até cerca do início da 2.^a Guerra Mundial, acredita-se que a liderança é algo que nasce com a pessoa, uma habilidade inata ou uma arte dominada por alguns eleitos. A visão popular, na maioria leiga no assunto, parece ser a de que os líderes já nascem feitos e que existem pessoas com predisposição à liderança: indivíduos mais corajosos e mais decididos do que os outros. Costa (2000: 18) chama-lhe *líder nato*, *imbuído de determinados predicados pessoais (naturais)*, *os quais automaticamente levarão a desempenhos previstos e eficazes*. É assim que psicólogos e outros estudiosos procuram características marcantes de personalidade essenciais para alguém influenciar as pessoas e distingui-lo dos

outros, tais como, entre outras, a sociabilidade, a fluência verbal, a inteligência, a iniciativa, a criatividade, a sensibilidade às necessidades das outras pessoas e a autoconfiança.

A grande dificuldade em aplicar esta teoria era isolar um conjunto finito de traços⁵³ e competências⁵⁴ bem definidas possuídas por todos os líderes e assegurar que as mesmas não estavam presentes nos não líderes. Também as características de personalidade evidenciadas não se relacionavam com outros aspectos como a eficácia no processo de liderança, com a influência ou reacção dos liderados nos resultados, ou ainda com o ambiente, já que alguns traços são mais relevantes que outros em determinadas situações. O que eles permitiam verificar era que *um indivíduo com certos traços tem mais probabilidades de ser um líder eficaz do que os sujeitos que não os possuem, mas tal não lhe garante, automaticamente, a eficácia* (Rego, 1998: 58).

Assim, nos anos 50, chegou-se à conclusão de que a definição de traços e características comuns dos líderes não era suficiente para explicar a liderança. Daí, os investigadores começaram a procurar nos comportamentos uma nova resposta.

3.2.2. Abordagem Comportamental

As Teorias de Estilos Comportamentais centram o seu estudo no comportamento do líder. A questão já não é relativa ao que o líder é, mas ao que o líder faz, que comportamentos são observáveis e característicos de uma determinada forma de liderar. Assim, estudados os comportamentos próprios de uma liderança, acreditava-se que estes podiam ser aprendidos e, para isso, bastaria criar programas de formação que modificassem e adaptassem os comportamentos das pessoas com vista a tornarem-se líderes.

Já não estamos perante um líder nato, mas um líder que pode e deve ser feito: identificadas 'as melhores maneiras' de actuação do líder, definidos

⁵³ "Os traços são uma designação que abarca atributos físicos, traços de personalidade, necessidades/motivos e valores" (Yukl, 1989, cit. por Rego, 1998: 56).

⁵⁴ "As competências são as capacidades individuais que permitem levar a cabo, eficazmente, diversos tipos de actividades cognitivas ou comportamentais" (Rego, 1998: 56).

os seus ‘comportamentos-padrão’, estes deverão ser objecto de aprendizagem pelos candidatos à liderança [...] o líder treinado.

(Costa, 2000: 19, 20)

Foram, desta maneira, feitos muitos estudos sobre o estilo do comportamento dos líderes, dos quais destacamos aqueles realizados nas Universidades de Michigan e Ohio. Os investigadores de Michigan identificaram duas categorias de comportamento, designadamente a orientação para a tarefa e a orientação para as pessoas, salientando que os líderes orientados para as pessoas alcançam mais sucesso em termos de produtividade e satisfação do trabalho, pois procuram manter relações amigáveis e de respeito e o cumprimento das tarefas é consequência deste clima interno. Por outro lado, os líderes com comportamento orientado para a tarefa supervisionam de perto os que com ele trabalham para garantir que as tarefas sejam cumpridas, pois realizar o trabalho é mais importante do que o crescimento e a satisfação de quem o executa (Jesuíno, 1999; Chiavenato, 2002). Pertencente a esta escola, salientamos o trabalho de Likert, baseado em quatro sistemas de liderança típicos⁵⁵, sendo que um deles, o sistema 4 (o democrático-participativo) é o percebido como mais eficaz em qualquer situação.

As investigações realizadas na Universidade de Ohio pretenderam, também, identificar estilos comportamentais de liderança eficaz, recorrendo à análise factorial de questionários para identificar as principais dimensões que caracterizavam os comportamentos mais notórios. Salientamos o modelo de Blake e Mouton, conhecido pelo nome de grelha gerencial, de forma a medir a preocupação do líder relativo às pessoas e às tarefas. Esta grelha é definida por dois eixos, um que retrata o grau de atenção direccionado para as pessoas e outro que retrata o grau de atenção para as tarefas, ambos graduados de 1 a 9 e o cruzamento dos dois identifica alguns estilos de liderança (Cunha et al, 2003).

Nesta abordagem previa-se que determinado comportamento tivesse os mesmos resultados fosse qual fosse a situação, ignorando outras variáveis

⁵⁵ Os quatro sistemas de liderança de Likert são: Sistema 1 – autoritário explorador (não há ligação entre líderes e empregados, a comunicação é só descendente e há muito controlo); Sistema 2 – autoritário benevolente (o líder detém o poder e o controlo, mas tem alguma confiança nos empregados); Sistema 3 – consultivo (há colaboração e tomada de algumas decisões por parte dos empregados com comunicação nos dois sentidos) e Sistema 4 – democrático-participativo (os chefes têm confiança total nos empregados, que são motivados a participarem e envolverem-se na vida da Organização) (Rego, 1998: 115-116).

igualmente importantes, tais como a natureza das tarefas, as expectativas criadas ou o próprio contexto. Uma circunstância que ocorre de repente, por exemplo, requer um tipo de comportamento, enquanto que uma outra de estabilidade e calma exige outro tipo de procedimento. Por isso, nenhum estilo se considerou tipificado como padrão para todas as situações.

3.2.3. Abordagem Situacional

Por volta dos anos 60 / 70, as pesquisas descentralizam-se do líder e passam a centrar-se na situação, contexto e/ou nos seguidores. O que passa a ser determinante é a caracterização da situação e das circunstâncias em que o líder actua pois, consoante estas, os seus comportamentos vão variando, alterando-se, então, o seu estilo de liderança. O mais importante é, deste modo, analisar a liderança dentro de um contexto mais amplo, a partir de outro tipo de variáveis capazes de causar impacto positiva ou negativamente na relação líder-liderado.

Uma das teorias mais aplicadas em contexto real, enquadrada nesta abordagem, é a Teoria da Liderança Situacional de Hersey e Blanchard. Esta teoria preconiza, no essencial, que o modo de actuação do líder depende do nível de maturidade⁵⁶ dos subordinados e à medida que este se altera, poderá também, alterar-se o estilo de liderança⁵⁷. Consideram-se, então, três variáveis fundamentais para delimitar o tipo de liderança a exercer: o líder, o subordinado e a situação, sendo o nível de maturidade do subordinado uma condição necessária para que aquele consiga planear a sua estratégia de acção. Tal como nos descreve Rego (1998: 304):

a) Com indivíduos de baixa maturidade (não sabem nem querem assumir responsabilidades), o líder deve, sobretudo, dar ordens, dirigir, especificar.

⁵⁶ A maturidade refere-se a “conhecimento, experiência e capacidade, assim como confiança, empenhamento e motivação”, para a realização de uma determinada tarefa, não sendo “perspectivada como característica pessoal, ou traço de personalidade, mas sim como algo que tem a ver com uma tarefa específica. Todas as pessoas são maduras em certas tarefas, apesar de não o serem noutras” (Rego, 1998: 302).

⁵⁷ Tendo em consideração o nível de maturidade dos subordinados, esta teoria aponta quatro estilos de liderança adequados: o estilo directivo para um nível baixo de maturidade e à medida que este aumenta, segue-se o estilo persuasivo, o participativo ou o delegativo, respectivamente o Estilo S1, Estilo S2, Estilo S3 e Estilo S4, correspondentes ao grau de maturidade M1, M2, M3 e M4 (Rego, 1998: 303).

b) Aos subordinados que não sabem mas querem assumir responsabilidades, o líder deve procurar vender a solução para o problema, persuadindo-os.

c) Os indivíduos que sabem mas não querem assumir responsabilidades devem ser encorajados, chamados a participar na tomada de decisão.

d) Quando os colaboradores sabem e querem assumir responsabilidades, o líder deve proceder à delegação.

Esta abordagem contribuiu para a compreensão da necessidade de os líderes adoptarem comportamentos flexíveis, isto é, de se adaptarem às situações (Rego, 1998: 307), percepcionando de uma forma mais eficaz as mudanças constantes que se apresentam nas organizações.

Ao mesmo tempo amplia, também, o espectro de actuação do líder à medida que traça possibilidades de acção dentro de um quadro de orientações gerais, cujos princípios podem ser aplicados em diferentes situações. Deste modo, não existe uma única forma de liderar, mas antes sucessivos ajustamentos às condições ambientais, pois prevê-se uma interacção destas com as características da organização e a eficácia de qualquer estilo de liderança depende da situação específica em que se encontre o líder. A situação *‘pede’* um estilo determinado e qualquer outro será inadequado ou, no mínimo, menos eficaz. A este propósito, achamos interessante o exemplo que Hersey e Blanchard, citados por Rego (1998: 308), nos apresentam ao salientarem que

em situações de combate, incêndio ou emergência, o sucesso depende da resposta imediata às ordens. As exigências de tempo não permitem falar sobre os assuntos ou explicar as decisões. Mas, logo que a crise desaparece, outros estilos podem ser mais apropriados.

Um líder eficiente adapta, portanto, o seu estilo de liderança à situação na qual exerce poder, ou seja, estamos perante um “líder ajustável” (Costa, 2000: 21). No entanto, não era fácil prever que tipo de qualidades seriam as mais correctas em certas situações e aumentava, por isso, a complexidade no estudo, no sentido da identificação de características de liderança centradas no perfil de personalidade, comportamento dos líderes e variáveis situacionais.

Nesta sequência, sem desprezar todo o saber existente nesta área, mas porque *por vezes a investigação sugere-nos que os factores situacionais não são sempre tão importantes como seria de esperar* (Bryman, cit. por Costa, 2000: 22), outras investigações se seguem que originam outras explicações e outras perspectivas teóricas sobre a maneira de entender a liderança nas organizações.

3.3. A Nova Liderança

No séc. XX, a partir da década de 80, os trabalhos sobre liderança, tal como se começava a apontar, centram-se mais na exploração dos traços dominantes comuns aos líderes eficazes, contribuindo para a compreensão do impacto das características pessoais e condutas dos líderes eficazes e qual o seu papel na implementação de acções que levam ao sucesso organizacional. Como nos refere Costa (2000: 22), na esteira de Bryman, o líder passa a ser percebido como

alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte.

Esta variação de paradigma coincide e está relacionada, em termos de análise organizacional, com a perspectiva cultural das organizações que relaciona o sucesso de qualquer organização com a existência de culturas fortes e valores partilhados entre os seus membros. Segundo palavras de Edgar Schein, citadas por Costa (2000: 23), *a única e essencial função da liderança é a manipulação da cultura*, pois que todos os modos de lidar e interagir com o ambiente externo, a forma de perceber os problemas que, internamente, surgem e os mecanismos de intercâmbio que se geram, que afinal fazem parte daquilo que a organização é, da sua cultura, são condicionados pela figura do líder e, ao mesmo tempo, influenciam o modo de ele actuar.

De acordo com Costa (2000) ao identificar a influência do líder na cultura organizacional, diremos que este

líder cultural surge como aquele que centra a sua acção na criação e na gestão da cultura da organização [...] de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção sustentados por determinada visão organizacional.

(Costa, 2000: 23)

Aliado a este novo paradigma de liderança está o conceito de visão organizacional, que consiste numa descrição da versão ideal do futuro de uma organização, através de uma imagem estimulante e dos caminhos a percorrer para a atingir, pretendendo, deste modo, o envolvimento e a motivação de todos os membros, que passam a ser os seguidores ou colaboradores do líder e não simples subordinados, como na concepção tradicional e mecanicista da liderança.

Outro aspecto que também passa a merecer destaque nos estudos sobre liderança é a capacidade do líder de pensar de forma estratégica, não convencional, mas audaciosa. Uma boa estratégia permite, a quem a definiu, enfrentar, com sucesso, situações problemáticas e superar dificuldades, sobretudo, porque sabemos que o êxito do líder está associado à sua capacidade de alcançar eficaz e eficientemente os objectivos pretendidos para a organização.

Nestes tempos caracterizados por constantes e rápidas transformações, aumento da competitividade e necessidade de sobrevivência, as organizações têm de conseguir dar resposta às exigências dos ambientes interno e externo, portanto precisam de profissionais capazes de assumir responsabilidades nos processos de mudança, desenvolvendo e mantendo motivação nos seguidores, o que possibilita melhor desempenho organizacional.

Baseadas nestes pressupostos, surgem, sensivelmente, a partir do ano de 1980, variadas teorias com postulados semelhantes, todos com vista a delinear o perfil do líder eficaz e qual o seu papel na implementação de acções que levem ao sucesso organizacional, de entre as quais referimos a liderança carismática e transformacional bem como outros estudos mais recentes que achamos importantes para a nossa investigação.

3.3.1. Liderança Carismática e Transformacional

Os termos liderança carismática e liderança transformacional referem-se ao processo de influência através do qual o líder gera grandes mudanças nas atitudes e assunções dos seguidores, levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com os objetivos e missão da organização.

(Rego, 1998: 364)

Da análise do texto parece não existirem diferenças entre os dois termos, havendo autores que não os distinguem. No entanto, parece poder referir-se que a liderança transformacional é mais profunda. Assim, o líder carismático é detentor de um atributo natural, o carisma, que lhe permite “*executar milagres ou prever eventos futuros*” (Rego, 1998: 364), possui características como autoconfiança, fortes convicções, capacidade de falar, estabilidade, entre outras, que podem aumentar esse carisma e funcionarem como promotoras para o desenvolvimento organizacional. No sentido contrário, este mesmo processo numa outra pessoa com uma visão menos credível, pode não ser considerada carismática.

Referindo-nos a Yukl, citado por Rego (1998: 364), diremos que

O processo pelo qual os líderes carismáticos geram entusiasmo e empatia nos seguidores não é claro, mas uma componente importante é a articulação de uma visão apelativa que toca, consciente ou inconscientemente, nas necessidades, valores e sentimentos dos seguidores. Os apelos emocionais são realçados com o uso dos símbolos, metáforas e representação de eventos dramáticos, e podem ser complementados com a persuasão racional, visando convencer os seguidores de que a sua estratégia para alcançar as metas partilhadas é viável e eficaz.

O líder carismático possui uma determinada meta que pretende alcançar influenciando os seguidores, primeiro revelando-lhes uma visão atraente, a seguir estabelecendo expectativas de desempenho elevadas e demonstrando confiança nos seguidores para que possam alcançá-las e finalmente, estabelecendo um

exemplo a ser imitado pelos seguidores e demonstrando coragem e convicção, mesmo que seja por meio de sacrifício.

Por vezes, estes líderes, no processo interactivo com os seguidores, inspiram medo e obediência cega à sua volta, tornando-os submissos e dependentes e podem, deste modo, acarretar consequências negativas para a organização a que pertencem.

A liderança transformacional, expressão usada pela primeira vez por Burns, em 1978, por seu lado, refere-se à influência de líderes

que introduzem profundas mudanças na sociedade e nas organizações, deixando marcas indeléveis [...] inspiram os seus seguidores, conseguem implementar grandes mudanças nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações e obtêm deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objectivos [...] apelando a ideais elevados e valores morais como a liberdade, justiça, igualdade, paz, humanitarismo – e não a emoções básicas como o medo, a avidez, a inveja ou o ódio.

(Rego, 1998: 392)

Assim, os líderes transformacionais motivam os seguidores a transcenderem os interesses pessoais a favor dos da organização, exercendo um efeito profundo sobre eles e, essencialmente, são atentos às preocupações de cada um dos seus seguidores, que ficam motivados a fazer mais do que era suposto fazerem, pois adquirem sentimentos de confiança e respeito pelo líder, alicerçados na honestidade e integridade destes, que utilizam o seu carisma de um modo socialmente construtivo, pelo que a liderança não é isenta de valores.

A liderança transformacional é uma combinação de várias dimensões: o carisma (características de natureza socio-afectiva que fazem com que os seguidores nutram sentimentos de lealdade); a visão (capacidade de articular uma missão ou projecto na qual sejam implicados todos os membros da organização no seu cumprimento e com os quais se devem identificar); uma componente inspiracional (o entusiasmo que provoca nos seguidores para a realização dos objectivos do grupo) e outra de estímulo intelectual (desenvolvimento nos próprios seguidores das suas capacidades estratégicas), que juntos conseguem desenvolver novas visões para a Organização e mobilizam

os seguidores para aceitar trabalhar no sentido de realizar essas visões, fazendo com que eles se sintam também líderes (Bass, 1985).

A seguir apresentamos algumas características identificadas por Tichy e Devanna nos doze líderes transformacionais que estudaram em 1986, apresentadas por Rego (1998: 397), passando a ser relevantes para a identificação de outros:

Vêem-se a si próprios como agentes de mudança;

São prudentes na tomada de riscos;

Confiam nas pessoas e são sensíveis às suas necessidades;

Promovem valores-chave que guiam o comportamento das pessoas;

São flexíveis e dispostos a aprender com a experiência;

Têm competências cognitivas;

Acreditam no pensamento disciplinado e na necessidade de análise cuidadosa dos problemas;

São visionários que acreditam na sua intuição.

Também em Portugal, e no caso concreto da organização escolar, se têm vindo a desenvolver alguns trabalhos sobre a liderança transformacional, entre outros os de Castanheira & Costa (2007a). Com base num questionário de Bass e Avolio: *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*, que tenta caracterizar tipos de liderança, Castanheira e Costa (2007a: 142) realizaram um *estudo exploratório para tentarem compreender qual a percepção dos inquiridos (106 docentes de escolas pública) sobre o perfil comportamental dos respectivos líderes*. Das diversas perspectivas sobre liderança, a actualidade mostra-nos que a maioria delas comporta consigo um processo de influência, como referem Castanheira & Costa (2007a: 143), exercido sobre os seguidores, mobilizando-os, Bass (1985), ou tentando que, em grupo atinjam objectivos determinados.

Ainda para estes investigadores, a liderança transformacional é caracterizada por *forte componente pessoal* pela motivação que o líder incute nos seguidores e tem quatro componentes fundamentais que são

Componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução de orgulho [...]; componente inspiracional, de motivação, de estabelecimento de objectivos e metas elevadas [...]; componente de

respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar maior atenção; componente de estimulação, de desafio, de espicaçar os subordinados com novas metas.

(Castanheira & Costa, 2007a: 143)

Esta perspectiva leva-nos a perceber uma estratégia metódica do líder no sentido do envolvimento dos seguidores para o seu desenvolvimento e construção de autonomia, tendo-o sempre como linha de orientação, exemplo a seguir ou motivação. Ele, para além de motivar, age antecipadamente e está atento às necessidades dos seus colaboradores. Torna-se ainda interessante o que estes autores dizem, referindo-se ao líder transformacional quando afirmam, na mesma asserção, que *aumenta o grau de compromisso dos seguidores para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns [...] sendo visto como [...] um gestor de sentido*. Consideram ainda esta perspectiva de liderança como alternativa à *liderança transaccional* na qual o líder é visto como superior e o subordinado enquanto tal é dependente do seu superior.

Do estudo realizado, Castanheira & Costa mobilizam estes argumentos sobre liderança para concluírem que os presidentes dos conselhos executivos do estudo (95) são um misto de comportamentos das duas lideranças que acabámos de reflectir. Têm características transformacionais, porque motivam os seguidores, entusiasmando-os para o que têm de alcançar, tratando-os como membros do grupo, dando-lhe pertença. As características de liderança transaccional são, contudo, maioritárias como sejam a clarificação e definição de expectativas e a promoção de desempenhos para alcançar os objectivos. Os inquiridos apresentaram ainda comportamentos de liderança ligados à eficácia e ao seu esforço e, menos frequentemente, comportamentos que mostram satisfação sobre os resultados da liderança, concluindo que na gestão das escolas portuguesas o gestor é mais par, um igual, um entre outros (os colaboradores) do que *responsável unipessoal pela gestão da escola*.

Assim, parece-nos que esta quase igualdade e aproximação entre o presidente e os docentes nos coloca perante gestores, mais do que líderes.

3.3.2. O Modelo da Quinta Disciplina de Senge (1990)

Face ao anteriormente exposto, Senge (1990) introduz um conceito novo, o *da organização que aprende*, na qual a força vital e mais importante para garantir o desenvolvimento e sucesso nos processos de mudança reside nas pessoas, que

expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam [...] estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes e [...] aprendem continuamente a aprender juntas.

(Senge, 2002: 37)

Segundo o mesmo autor, estas *organizações que aprendem exigem uma nova visão de liderança* em que os líderes são *projectistas, regentes e professores*. Eles são responsáveis por [...] *esclarecer visões, e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados – ou seja, eles são responsáveis pela aprendizagem* (Senge, 2002: 367-368), através das cinco disciplinas, que afirma serem fundamentais para que as organizações consigam concretizar as suas metas com capacidade de adaptação constante:

- * *“domínio pessoal”* – conhecimento profundo do caminho a seguir, com espírito de abertura à realidade e uma postura criativa perante a vida;

- * *“modelos mentais”* – aquisição de ideias próprias, pressupostos profundos, modos de ver o mundo e de agir, alicerçados em princípios e valores e capacidade de compreender os outros e manter-se aberto a influências;

- * *“construção de uma visão compartilhada”* – defesa de ideias que considera importantes, mas sempre receptivo às perspectivas dos outros, de forma a criarem-se objectivos partilhados por todos;

- * *“aprendizagem em equipa”* – o líder deve estimular o diálogo, pois a troca de ideias proporciona trabalho em grupo e aprendizagem conjunta, factores primordiais para a evolução da organização;

- * *“pensamento sistémico”* – (a quinta disciplina) visão da organização como um todo complexo, em que tudo está interligado e das inter-relações existentes, de tal maneira que, quando uma componente se altera, todas se alteram também, para se manterem num equilíbrio dinâmico (Senge, 2002: 40-46).

O líder, como projectista, tem como tarefa projectar os processos de aprendizagem através dos quais as pessoas pertencentes à organização aprendem a lidar com os problemas críticos que surgem amiúde nos dias de hoje. Como regentes, incumbem-se de estar ao serviço dos propósitos da organização e daqueles que trabalham para alcançar a sua visão. Já no papel de professores, são responsáveis por fomentar a construção de ideias que orientam e norteiam o caminho da organização.

A mudança de atitudes em direcção a uma “organização que aprende” depende destes papéis do líder, sustentados, segundo a perspectiva de Senge (2002), nos seguintes itens: cultivar a tensão criativa que move os indivíduos em direcção ao que realmente desejam criar para si próprios; construir e moldar a evolução da cultura da organização que aprende; desenvolver o projecto organizacional – políticas, estratégias, estruturas - e constante adaptação deste; envolver as pessoas neste trabalho; ser um guia, um facilitador e um professor; construir uma visão partilhada; ajudar as pessoas a compreender a realidade e desenvolver, também, os seus modelos mentais; encorajar, igualmente, o pensamento sistémico.

Para Senge (2002: 386), o que distingue as pessoas com potencialidades de liderança é *a clareza e a capacidade de persuasão de suas ideias, a profundidade de seu compromisso e sua abertura de aprender sempre mais*. É neste intercâmbio de aprendizagem constante entre o líder e os liderados que Senge evidencia mais o papel da liderança numa organização que pretenda conduzir-se com sucesso.

3.3.3. O autoconhecimento e auto-reflexão

Bennis (1996), um dos especialistas nesta temática, explica que os problemas actuais que vivemos não serão resolvidos sem organizações de sucesso, e estas, por sua vez, não podem alcançar êxito sem uma liderança capaz de responder a condições instáveis e conturbadas, voltada para o processo de mudança e transformação e que, desafiando o “status quo”, em sintonia com

as tendências e contextos ambientais, levam a organização ao encontro de novos caminhos.

Este autor considera que o elo de ligação entre uma organização e o seu ambiente externo é o líder a quem caberá, por certo, desenvolver relacionamentos com diversas pessoas para criar uma comunidade eficiente e eficaz. Este tipo de líderes, segundo Bennis (1996), implica que sejam pessoas capazes de se expressar plenamente, que se conheçam na íntegra e saibam como usar as suas forças para compensar as fraquezas, o que querem e como comunicá-lo aos outros, de modo a obterem cooperação, isto é, possuam forte carácter. Aos líderes caberá, certamente, *encarar riscos com tranquilidade, sabendo que os fracassos são tão vitais quanto inevitáveis* (Bennis, 1996: 78), pois assumir e aceitar os erros contribui para a aprendizagem e reflexão na procura dos passos necessários para o sucesso.

Deste modo, *o líder começa por estruturar-se, inspirando-se a si mesmo, confiando em si mesmo, e acaba inspirando os outros e despertando confiança* (Bennis, 1996: 55). É de salientar, então, o processo de autoconhecimento e auto-reflexão constantes por que passa qualquer líder para conseguir essa confiança. A confiança é um elemento-chave que convém que exista entre líder e liderados e, sem ela, não se consegue criar nas pessoas um comprometimento efectivo com ideias, valores e objectivos comuns. Com a confiança, aliam-se outras componentes:

1. Constância – *por mais surpresas que o líder possa encontrar no caminho, ele não cria surpresas para o grupo.*
2. Coerência – *líderes fazem o que dizem. No verdadeiro líder não há diferença entre as teorias que abraçam e os actos que praticam.*
3. Confiabilidade – *líderes sempre estão presentes nas situações-chave; estão prontos para apoiar seus colaboradores no momento em que isso realmente importa.*
4. Integridade – *líderes cumprem seus compromissos e promessas.*

(Bennis, 1996: 120)

Estabelecem-se, por conseguinte, relações que preenchem necessidades profundas, conferem significado ao trabalho e as pessoas sentem-se motivadas para o realizar, contribuindo de uma forma saudável para o sucesso da organização a que pertencem. Tal como diz Drucker, citado por Bennis (1996: 122)

organizações e seus líderes inevitavelmente lidam com a natureza humana, e é por isso que valores, compromissos, convicções e mesmo paixões são elementos básicos em qualquer organização. Como líderes trabalham com pessoas e não com coisas, uma liderança sem valores, compromissos e convicções só pode ser desumana e danosa.

Concluindo a reflexão do autor em questão, seguimos a sua linha de pensamento quando diz que

liderança gira em torno de visões, ideias, direcção, e tem mais a ver com inspirar pessoas quanto a direcção e metas do que com a implementação de decisões. Uma pessoa não consegue liderar se não for capaz de empregar mais que suas próprias potencialidades. Você tem que conseguir inspirar outras pessoas a fazer coisas sem literalmente ficar em cima delas com uma lista de tópicos – isto é administração, não liderança.

(Bennis, 1996: 105)

3.3.4. A Inteligência Emocional e a Liderança

Outros estudos ressaltam a importância da inteligência *emocional*⁵⁸ no trabalho e defendem que desenvolver o coeficiente emocional, além do intelectual, é cada vez mais importante para o sucesso e sobrevivência das organizações. Indicam que a inteligência emocional, para além do QI ou capacidades intelectuais isoladamente, é responsável por organizações mais dinâmicas, melhores decisões e estilos de vida mais satisfatórios. Destacamos os trabalhos de Daniel Goleman sobre o assunto que evidenciam a importância das emoções nos processos de decisão e no desempenho profissional e que o

⁵⁸ Para clarificar o conceito, convém primeiro referir que emoções são estados afectivos que qualquer ser experimenta, reacções subjectivas com uma função adaptativa do organismo ao que nos rodeia. Inteligência emocional é a capacidade de agir sobre as emoções de maneira a adaptar-se às situações e, também, modificá-las, reconhecendo os próprios sentimentos, para conseguir relacionamentos saudáveis (Goleman, 2002).

conhecimento técnico não é garantia de eficácia, ou seja, os profissionais mais bem sucedidos não são aqueles que possuem o maior grau de inteligência ou conhecimento académico, mas sim aqueles que são capazes de aliar esse conhecimento com a capacidade de iniciativa, empatia, flexibilidade e trabalho em equipa (Goleman et al, 2002).

Surge-nos, assim, um conceito que vem contrariar as ideias formadas durante muito tempo, o de que a inteligência não se limita à razão, ao pensamento claro e lógico, mas é fundamental analisar qualquer questão com um nível adequado de emoção, pois estão envolvidas pessoas com sentimentos, percepções, ambições e desejosas de serem compreendidas e consideradas. São necessárias, portanto, competências essenciais para cada pessoa lidar com as suas próprias emoções, de modo a conseguir atingir um bom relacionamento inter e intrapessoal, em contextos sistémicos, como as capacidades de reconhecer e controlar os próprios sentimentos, de gerar empatia, de compreender para que servem as emoções e a influência que o mundo dos afectos tem na vida quotidiana e fomentar o desenvolvimento do autodomínio. A falta de capacidade para lidar com as próprias emoções pode destruir vidas e acabar com carreiras profissionais (Goleman et al, 2002).

No mundo moderno em que vivemos, elementos como a inteligência emocional passam, então, a ter importância, sobretudo no que respeita à liderança e a todas as tarefas que os líderes levam a cabo, porque o sucesso da sua concretização depende da forma como o fazem e como encaminham as emoções na direcção correcta, pois, tal como nos refere Goleman (2002: 9), *a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas*, realçando mesmo que *a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional*. Nesta perspectiva, as emoções dos líderes influenciam as dos seus seguidores, por isso, se eles transmitirem energia e entusiasmo, a organização progride. Se eles, pelo contrário, transmitirem agressividade ou hostilidade, a organização desmorona-se, visto que *o estado de espírito do líder – e o respectivo impacte sobre o estado de espírito dos outros – desempenha um papel importante nas Organizações* (Goleman e outros, 2002: 24). Continuando na linha de pensamento dos mesmos autores, concluímos que

os líderes emocionalmente inteligentes atraem pessoas com talento – pelo prazer de trabalhar na sua presença. Inversamente, os líderes que emitem sinais negativos – são irritáveis, susceptíveis, dominadores, frios – afastam as pessoas.

(Goleman et al, 2002: 31)

De um modo geral, a inteligência emocional compreende variadas competências que estão interligadas e que agrupamos em quatro áreas ou domínios:

- a autoconsciência que consiste em conhecer os estados interiores, preferências e impulsos (consciência emocional, auto-estima e autoconfiança);
- a autogestão que se refere ao saber gerir os estados interiores, ter autocontrolo, transmitir confiança e optimismo, ser fiel a princípios, honesto e íntegro, adaptar-se facilmente a situações diferentes e querer aprender continuamente;
- a consciência social que revela a percepção nos sentimentos dos outros e nas suas necessidades de forma a compreendê-los e contribuir para o seu desenvolvimento;
- a gestão das relações que determinam a forma de relacionamento com os outros, a maneira de os orientar e motivar, o poder de influência, o modo de comunicação, a capacidade na gestão de conflitos e a capacidade de cooperação e de trabalho em equipa (Goleman et al, 2002: 273-276).

Salientamos que, de acordo com Goleman et al (2002: 60), os líderes eficazes apenas dominam algumas das competências da inteligência emocional, pelo menos uma em cada área que acabámos de mencionar, pois nas investigações que levaram a cabo, nunca detectaram nenhum que as possuísse todas, assim como não existe um só tipo de liderança bem sucedida, visto que *há muitos caminhos para a excelência e, por isso, os melhores líderes podem ter estilos pessoais muito diferentes*. Acrescentamos que podem, inclusivamente, variar o seu estilo consoante as situações que se lhes deparam.

Concluimos esta abordagem com a noção de que é praticamente impossível o ser humano desligar-se das suas emoções e o saber geri-las com inteligência contribui para o sucesso das organizações, sendo que o líder não pode negligenciar os aspectos humanos no trabalho e *na maior parte dos casos, desenvolver um novo estilo de liderança significa mudar a forma como se processam as relações com os outros* (Goleman, 2002: 246). Além disso, acrescenta-se ainda que

o que os líderes devem fazer é descobrir maneiras de envolver emocionalmente os gestores no trabalho uns com os outros e na construção e realização da visão. Quando emocionalmente empenhadas, as pessoas transformam-se.

(Goleman, 2002: 258)

3.3.5. Liderança e Mudança

Michael Fullan (2003: 7) defende, também, teses sobre perfis ideais de líderes para lidarem com as alterações rápidas do mundo que hoje se nos apresentam, referindo que esta é uma necessidade, porque

quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança. Complexidade significa mudança, mas significa sobretudo uma mudança não linear e imprevisível, que ocorre rapidamente.

Por conseguinte, há que saber lidar com problemas complexos que se apresentam com difíceis resoluções e ensinar os outros a proceder da mesma forma:

a liderança não é, então, mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos.

(Fullan, 2003: 14)

Assim, segundo este autor, surge-nos um conceito renovado para o papel do líder que, no contexto de mudança organizacional, conseguindo a colaboração dos seguidores, tem a percepção nítida de que modo, quando e como devem

ocorrer alterações significativas e quais as consequências que elas acarretam. Através da convergência de várias teorias e outros conhecimentos, o mesmo autor desenvolve um quadro teórico para uma nova estrutura conceptual da liderança, baseada em cinco componentes: objectivo moral, compreensão da mudança, formação e partilha de conhecimento, construção de relações e criação de coerência, *que representam forças independentes, embora mutuamente solidárias e consolidadas para uma mudança positiva* (Fullan, 2003: 15) e que mantêm uma relação dinâmica e recíproca com algumas características pessoais do líder, como o entusiasmo, energia e esperança.

A primeira componente que referimos, o objectivo moral, tem a ver com a integridade, honestidade e empenhamento em melhorar a vida em sociedade. Sergiovanni, citado por Fullan (2003: 24), explica este item dizendo:

Os verdadeiros líderes sustentam os seus actos em ideias, valores e compromissos, demonstram qualidades distintivas de estilo e conteúdo, assumindo-se como pessoas de confiança devido à diligência moral com que dirigem as suas empresas no caminho do progresso. Por outras palavras, os verdadeiros líderes mostram carácter, e o carácter é precisamente a característica que define a verdadeira liderança.

Para a compreensão da mudança o líder deve reflectir, em conjunto com os seguidores, sobre qualquer processo de mudança que foi iniciado e não mudar de uns para outros sem se terem avaliado os primeiros, isto é,

não significa adoptar inovações umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias e práticas – constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela.

(Fullan, 2003: 51)

Para os líderes fazerem face a mudanças de uma maneira eficaz devem ter como prioridade a renovação contínua de conhecimento, reforçando e estabelecendo hábitos de intercâmbio entre os membros da organização.

A construção de relações é uma das componentes referidas mais importantes e, tal como mencionam Lewin e Regine, citados por Fullan (2003: 58), o líder deve

dedicar a mesma atenção à forma como tratamos as pessoas – colegas, subordinados, clientes – como hoje damos, normalmente atenção às estruturas, estratégias e estatísticas.

Reparamos, portanto, que, mais uma vez, se dá grande ênfase à atenção nas pessoas e nas relações que se estabelecem nas organizações como algo imprescindível para que se alcancem os objectivos a que se propuseram.

A última componente mencionada, a criação de coerência, define os campos que delimitam a acção e mantém o equilíbrio entre todas as outras.

Concluindo esta perspectiva de Fullan (2003: 22), diremos, como ele o fez, que

os líderes podem aumentar a sua eficiência se trabalharem continuamente nas cinco componentes da liderança – se perseguirem um objectivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência – com energia, entusiasmo e confiança. Se os líderes forem capazes de fazer isto, então as recompensas e os benefícios serão enorme.

Ao longo deste capítulo, fizemos uma análise a várias abordagens que, tal como mencionámos logo no início, se centraram em especificar características e modos de agir que tornam os líderes eficazes. Todas elas apresentam a mesma preocupação, a definição do perfil de líder que leve as organizações ao sucesso.

O facto de se colocar a liderança no centro nevrálgico dos processos de mudança não significa a crença de que o desempenho das organizações depende predominantemente dos líderes. Os líderes podem exercer influência nos resultados, especialmente nos processos da mudança mas a sua actividade pode ser condicionada por vários factores. Um dos motores de liderança mais potentes para a correcta gestão da mudança é uma actuação exemplar. O sucesso tende a radicar em líderes com espírito empenhado, que actuam com a disponibilidade de aprender, acolhem as críticas e contributos dos seus colaboradores.

Várias são as características dos bons líderes. A integridade e a lealdade são duas dessas características apontadas para um forte desempenho de liderança. Acresce ainda que pratiquem o que dizem e as suas palavras devem

ser congruentes com os seus actos. Os bons líderes não complicam, pelo contrário, optam pela simplificação das estruturas que regem as suas decisões, norteando-se pela regra que melhor serve o cliente, bem como recompensar os liderados que desenvolverem e gerarem bons resultados. É importante ouvirem bem e muito e falarem de modo claro e franco, comunicando em dois sentidos, não temendo as críticas. Nesta perspectiva terão de ser indivíduos cuja actuação terá de se revestir de uma capacidade de supervisão, controlo e actuação sistémica, deterem uma visão holística, terem clara noção da missão que desenvolvem ou que lhes incumbe desenvolver. Estas características terão de ser acompanhadas de uma consciencialização da missão da organização que lideram e da visão que sobre ela têm.

3.4. Liderança Educacional e Pedagógica

3.4.1. A Qualidade e a Liderança

Analizados que foram os estilos de liderança ao nível geral compete-nos, porque o nosso estudo se debruça sobre as escolas, tentar fazer a ponte da liderança geral com a liderança das escolas e, nestas, pela sua importância, a liderança educacional e pedagógica.

É hoje sobejamente reconhecida a constatação da relação estreita entre liderança e qualidade da escola que podemos ver bem patente neste excerto de Nóvoa (1992: 26):

A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho.

Também João Barroso (1999: 141) reforça esta ideia dizendo:

é preciso desenvolver nas escolas formas diversificadas de liderança (individual e colectiva), sem a qual não é possível empreender os difíceis e

complexos processos de coesão e de eficácia que a educação das nossas crianças e jovens exige. Entre estas formas diversificadas de liderança destacam-se as exercidas pelos órgãos de gestão intermédia (direcção de grupo e de turma) cujo mau funcionamento constitui um dos maiores défices das nossas escolas.

De facto, se queremos a qualidade da educação, temos forçosamente de reflectir e pensar seriamente em assegurar uma boa liderança, não só ao nível de topo, mas também e, essencialmente, ao nível intermédio como nos adverte Barroso na transcrição supra, pois nesse nível gera-se uma interacção diária e profunda entre os actores educativos, ganhando, assim, relevância a participação democrática no seio da escola.

Porém, como aliás o dissemos várias vezes ao longo do nosso trabalho, o nosso estudo centra-se na figura do presidente do conselho executivo, pois que, do ponto de vista legal, é a figura principal do órgão de administração e gestão de uma escola e consideramo-lo (ou não), então, como líder que pode provocar igualmente nos outros condições para o desenvolvimento de capacidades necessárias ao exercício de formas de liderança complementares à sua e úteis ao crescimento da organização educativa, contribuindo para isso também determinadas variáveis que podem condicionar a sua função de uma forma mais ou menos positiva, tal como tentaremos explicitar nos pontos seguintes.

3.4.2. O Clima de Escola e a Liderança

Os estudos sobre o clima das organizações escolares contam já com quatro décadas, sendo os seus pioneiros Halpin e Croft (1963), com a obra *The Organizational Climate of Schools*, aliando o estudo do clima à liderança organizacional. Esta perspectiva perdurou durante bastante tempo, devido à crença no estilo de liderança como factor mais importante no clima organizacional. Contudo, é na teoria clássica das organizações que a teorização deste conceito tem a sua origem, recebendo a primeira influência com a teoria das Relações Humanas.

Na década de 70, o conceito de clima é de novo aperfeiçoado com a procura de um instrumento de avaliação do mesmo. O seu campo de abordagem tornou-se mais amplo, incluindo a percepção dos alunos e professores. Mais tarde, o clima surge associado e identificado como uma das variáveis da eficácia das escolas.

As investigações sobre o clima de escola têm ocupado uma parte significativa no estudo das organizações escolares. Nesta óptica, para se concretizar uma alteração na prática cultural das organizações, com vista à qualidade da educação, é necessário ter em conta o modo como se organizam e gerem as escolas, como se processa a comunicação, enquanto interacção entre todos, escola e comunidade educativa. Em suma, estudar o clima de escola. O estudo deste pode trazer benefícios enquanto diagnóstico para uma mudança organizacional e uma prática de auto-avaliação cujos propósitos são o conhecimento e a compreensão do grau de realização dos objectivos para introduzir as alterações necessárias ao seu funcionamento.

As escolas, apesar de regidas pelas mesmas leis, têm um funcionamento distinto. A estrutura e identidade próprias de cada escola são indissociáveis das suas características intrínsecas, dado que cada escola constitui um sistema de acções humanas que se definem por uma relação com um sistema de papéis interligados entre si.

A formação do clima organizacional é, no seu todo, um processo complexo e que depende da dinâmica da organização, do ambiente e dos factores humanos. A grande parte das empresas e instituições reconhecem que um dos seus activos fundamentais é o factor humano. Para se certificarem da “solidez” dos seus recursos humanos, as organizações podem dispor de mecanismos de medição periódica do seu clima organizacional que, por sua vez, está relacionado com a motivação do pessoal e se pode reflectir sobre o seu comportamento e desempenho laboral.

No caso concreto da organização escolar há objectivos a considerar para bem gerir recursos humanos. Assim, a escola deve começar por perceber que a satisfação da sua comunidade escolar constitui uma das suas maiores responsabilidades. Os adultos e os jovens e todos os que participam nos vários

sectores da vida escolar são a maior riqueza para uma gestão escolar pelo que o gestor escolar deverá dotar-se de uma maneira de fazer e de ser que lhe permitirão, simultaneamente, realizar a missão fundamental da escola e responder às expectativas dos seus intervenientes.

Assim, a escola deve dotar-se de um projecto colectivo de trabalho. Cada etapa da construção de um plano de acção deverá ser uma lufada de ar fresco que inspire todos a trabalhar num mesmo sentido, tendo a noção que o processo que conduz à elaboração do plano de acção é tão importante como a sua realização.

Um sistema de avaliação, interna e externa, terá de ser um instrumento de utilização sistemática apoiado numa política de aperfeiçoamento adequada, porque o funcionamento da organização escolar deve incluir uma avaliação específica e cuidada.

A comunicação interna que facilite a troca de informação entre todos os membros da organização é fundamental para o bom funcionamento da escola que quer gerir bem recursos humanos e que não é tempo perdido. Como dizia Saint-Exupéry [...] *é o tempo que tu perdeste com a tua rosa que faz que a tua rosa seja tão importante.*

Nesta conformidade, o clima deve ser entendido como uma força organizativa activa que promove e impulsiona a mudança. É importante a relação interactiva entre a organização e o indivíduo. A conduta organizacional é uma função de inter-relação dinâmica entre as suas necessidades e as do indivíduo. O ideal será conseguir compatibilizar as necessidades do segundo e as exigências da primeira. Mas realizar essa compatibilização não é fácil e, daí, surge o conflito.

É, por isso, importante o líder escolar ser capaz de analisar e diagnosticar o clima da sua organização para avaliar as fontes de conflito, de stress ou de insatisfação que contribuem para o desenvolvimento de atitudes negativas em relação à organização, para iniciar e sustentar uma mudança que lhe indica os elementos específicos sobre os quais deve fundamentar as suas intervenções e para acompanhar o desenvolvimento da sua organização e prever os problemas que podem surgir.

O líder pode exercer controlo sobre a determinação do clima de maneira a gerir, o mais eficazmente possível, a sua organização e o meio educativo.

O clima escolar encontra-se dependente de um estilo participativo de gestão assim como o bom funcionamento do estabelecimento parece depender de uma boa comunicação entre gestor e professores, num clima de participação, respeito e confiança mútuos.

De uma maneira geral, o clima reflecte os valores, as atitudes e as crenças dos membros que, pela sua natureza, se tornam elementos do clima e evidencia-se numa realidade de percepção clara e imediata por todos os que entram numa escola ou por todos aqueles que tenham a possibilidade de comparar diversos estabelecimentos de ensino.

Da articulação dos elementos e factores do clima, Halpin e Croft (Revez, 2004) identificaram vários “perfis escolares” que designaram por tipos de clima e organizaram numa tipologia de seis ambientes possíveis de escola: “Clima aberto” com trabalho de equipa, motivação e satisfação, “Clima autónomo” em que existe uma quase liberdade outorgada pelo gestor aos docentes, “Clima controlado” com ênfase na produtividade e na tarefa, “Clima familiar” em que as relações e os processos de comunicação são informais e o gestor faz sentir a todos que é igual aos demais, “Clima paternalista” onde o gestor manifesta tendência em inspeccionar e controlar, “Clima fechado” em que o gestor manifesta muito pouco interesse no bem-estar e na realização das necessidades pessoais dos professores.

3.4.3. Cultura Organizacional e Liderança

O clima organizacional tem uma importante relação com a determinação da cultura de uma organização, entendendo a cultura organizacional como sendo o padrão geral de condutas, crenças e valores compartilhados pelos membros de uma organização. Esta cultura é determinada, em boa parte, pelos membros que compõem a organização. Assim, o clima tem uma influência directa na cultura já que as percepções que os membros têm em relação à organização à qual

pertencem determinam as crenças, mitos, condutas e valores que formam a cultura da organização. As percepções e respostas que abarcam o clima organizacional têm origem numa grande variedade de factores. Uns abarcam os factores de liderança e prática de direcção (tipos de supervisão: autoritária, participativa,...). Outros factores estão relacionados com o sistema formal e a estrutura da organização (sistema de comunicação, relações de dependência, promoções, remunerações,...). Outros são consequência do comportamento no trabalho (sistemas de incentivo, apoio social, interacção com os outros membros,...).

Chiavenato (1998) apresenta a cultura organizacional como

um modo de vida próprio de cada organização, [...] um conjunto de crenças, expectativas, valores e maneiras de fazer as coisas que [...] cada organização vai adoptando e acumulando ao longo do tempo.

Para este autor, a cultura organizacional acaba por ser *a forma aceite de interacção e de relacionamento típicos de cada organização.*

Numa altura em que a autonomia das escolas é uma temática quotidiana, móbil de uma multiplicidade de análises e reflexões, quando se atribui à autonomia um valor fundamental no desenvolvimento das organizações educativas, a questão da liderança assume-se como elemento fulcral para a autonomia e para a aquisição e desenvolvimento de uma cultura organizacional.

A interdependência entre a liderança, a cultura e autonomia das escolas é hoje a tríade do desenvolvimento sustentado das organizações, onde se integra a organização escolar. Assumimos, deste modo, a liderança como o elemento estratégico e assim, começamos por perceber que a mesma não se encerra nos traços e características inatas de um qualquer profissional que só por si se afirma. As características de liderança também contêm uma parte de aprendizagem de comportamentos e atitudes e de adaptação às situações que surgem. Assim, tendo a noção que não é possível encerrar um só indivíduo todas as componentes de liderança, a verdade é que as componentes de eficácia e eficiência, de proactividade e de carisma, de envolvimento e partilha ou ainda de visão e integração dos interesses individuais e colectivos pode e, por certo, ajuda

a construir uma boa liderança que, no caso da escola de hoje é um dado incontornável.

Com efeito, a escola esteve durante longos anos ligada a um trabalho de índole burocrática que não deixou emergir nem valorizou lideranças. De acordo com Cunha & Costa

o fenómeno da liderança nas organizações escolares está correlacionado com o quadro teórico-conceptual que suporta determinado tipo de análise organizacional. Se olharmos para a escola através de um enfoque burocrático vamos encontrar o primado da autoridade e da hierarquia formal em substituição do da liderança. Se o fizermos através do enfoque da cultura organizacional vamos assistir a uma clara exaltação das vantagens da liderança.

Cunha & Costa (2004: 36)

Podemos assim, considerar a importância e articulação que é necessária entre a liderança e a cultura organizacional para conseguirmos uma melhor escola, mais dinâmica e em busca de individualidade. Com liderança e cultura organizacional recuperamos o que atrás dissemos sobre autonomia e pensamos ter os ingredientes necessários à construção de uma escola que se caracterize por possuir uma personalidade própria e diferente de outra. Servindo-nos de Costa (2003) consideraremos que

a perspectiva cultural das organizações partilha a opinião de que cada organização tem uma especificidade própria e, no caso concreto, cada escola é diferente de outra [...] que se percebe [...] por uma explicação que assenta na prioridade atribuída à cultura da organização.

(Costa, 2003: pp.109-111)

Ora, o conceito de cultura organizacional na escola terá, obrigatoriamente, de estar ligado à liderança, mas, como afirmámos, deverá conter a eficácia rumo à excelência. Cunha & Costa (2004: 40), quando se referem à escola e aos actores educativos afirmam a *utilização crescente de conceitos como os de eficácia, eficiência e excelência; do mesmo modo, também a importância da autonomia.*

A cultura organizacional engloba várias características. Apesar das suas manifestações diferirem entre organizações, podemos realçar a regularidade no comportamento observável sendo que os membros de uma organização usam a mesma linguagem, a mesma terminologia e um conjunto de rituais ligados à sua conduta. Outras características, que reputamos de importantes, são as normas de acção e os valores dominantes bem como uma filosofia utilizada pela organização e que diz respeito à maneira de tratar o seu pessoal e os clientes a quem serve. Importante se torna também a capacidade da organização integrar e aceitar os recém-chegados. Por fim, é pacífico que o clima organizacional é fundamental para construir uma cultura da organização.

Nenhuma destas características, isoladamente, representa a cultura de uma organização. No entanto, o seu conjunto ajuda a construí-la. O essencial é que a organização possua identidade, que seja coerente e distinta.

Como a cultura de uma organização lhe é particular, e até única, a melhor alternativa para favorecer o seu desenvolvimento consistirá em orientar essa mesma cultura à medida do desenvolvimento da organização.

Contudo, não poderemos perder de vista para a nossa análise que a cultura de uma organização, neste caso da escola, não é passível de rápida construção ou reconstrução. Dados os pressupostos e características referidas à cultura organizacional, é uma construção demorada e difícil de fazer. Ela exige tempo e manutenção dos vários elementos da organização no sentido da solidificação dos valores e o seu desenvolvimento. Se é já difícil a construção de uma cultura havendo alguma sustentabilidade de recursos humanos e de procedimentos, nas escolas públicas torna-se muito mais difícil, devido a vários factores como sejam a grande mobilidade de recursos humanos, bem como de regras que regem a organização e a mudança dos órgãos de gestão da mesma.

Novamente se terá de reflectir aqui sobre a importância fundamental do líder, enquanto motor, impulsionador da organização e dos seus colaboradores.

Um perfil de líder enquanto elemento activo, liberto de tarefas burocráticas e excessivamente normativizadas, assumindo-se antes como promotor do ideal de educação da comunidade que representa [...] Esta tarefa será tanto mais facilitada quanto maior for a coesão e o envolvimento entre todos [...]

quanto mais integradora for a cultura da escola, tendo aqui o líder um papel estratégico. O líder terá mais sucesso quanto melhor conhecer os professores, alunos e demais elementos, o que facilitará a tarefa de os aproximar à escola, de reforçar a sua ligação à instituição.

(Cunha & Costa, 2004: 41)

Contudo, é possível que a situação venha a melhorar, caso seja aplicado na íntegra o novo modelo de administração dos estabelecimentos de educação e ensino básico e secundário, o novo modelo de concursos de pessoal docente, bem como o desenvolvimento da autonomia de que as escolas, cada vez mais, necessitam. Isto, certamente proporcionará condições de fixação e manutenção na organização pelo tempo suficiente para que todos consigam interiorizar a missão da escola, os seus aspectos simbólicos por todos partilhados bem como, as suas características específicas.

3.4.4. Comunicação, Desenvolvimento Profissional e Liderança

O desenvolvimento profissional é elemento fundamental da liderança. Quer seja para o líder, revestindo a carácter de auto-formação, formação externa e desenvolvimento de capacidades específicas de uma liderança, quer para os liderados, proporcionando-lhe formação contínua e continuidade, formação especializada e sempre actualizada, faz com que, a par do acompanhamento ao trabalho que se desenvolve, os elementos da organização se desenvolvam profissionalmente e consigam, deste modo, envolver-se eles mesmos na gestão da sua área e da organização em que se inserem, pois a gestão não é atribuição somente do líder, ela cabe também aos líderes intermédios.

Nste contexto, a gestão da organização escola tem níveis de realização que deverão ser atribuídos aos mais capazes e com maior desenvolvimento de capacidades profissionais, começando no líder e seu *staff* e distribuindo as competências de gestão pelos diversos sectores.

Greenfield (2000), que reforça o carácter moral da escola, respeitante à missão de educar dentro de um quadro de valores, perspectiva a liderança como

uma função normativa, também moral e central para o bom funcionamento da administração escolar. Cita autores como Blumberg (1989), Cusick (1973, 1983, 1992), Peterson (1981) e outros que, nas suas investigações, chegaram a conclusões idênticas às suas quanto à forma como se processa o trabalho do líder e que resume da seguinte forma:

envolve uma comunicação cara a cara, é orientado para a acção, é reactivo, os problemas que surgem são imprevisíveis, as decisões são frequentemente tomadas sem uma informação exacta ou completa, o trabalho acontece num contexto imediato, o ritmo é rápido, há interrupções frequentes, os próprios episódios de trabalho tendem a ser de curta duração, as respostas não podem ser adiadas, as resoluções de problemas envolvem muitas vezes vários actores, e o trabalho é caracterizado por uma pressão generalizada para manter uma escola pacífica e funcional, apesar de grandes ambiguidades e incertezas

(Greenfield, 2000: 259)

Relativamente à comunicação interna, realizamos somente uma muito breve abordagem para constatar a importância e a imprescindibilidade da comunicação interna para a relação biunívoca que terá de existir entre líder e liderados pois, acima de tudo, liderar é uma forma de comunicar e tem códigos, sinais, símbolos, rituais que fazem parte da comunicação.

Para Teixeira (1998) é difícil conceber como é que os objectivos duma organização podem ser atingidos sem comunicação entre os seus membros. Nós diríamos que, mais do que difícil, é impossível realizar trabalho e atingir os objectivos da organização caso não exista comunicação interna.

Comunicar com o outro é trocar informações, dar ordens, procurar convencer, exprimir sentimentos ou, até, conversar sem um objectivo definido. É um acto do quotidiano, relacional e que faz parte da vida em sociedade.

Através de um melhor conhecimento do processo comunicativo podemos eliminar obstáculos ou barreiras que travem a comunicação e, também, estar em condições de melhorar as nossas habilidades neste domínio.

A palavra latina *communicare* significa “pôr em comum”. A comunicação é um processo que permite aos seres humanos pôr em comum os seus conhecimentos com o objectivo de modificar o seu respectivo comportamento.

Sendo a comunicação um processo de transferência de informações, ideias, conhecimentos ou sentimentos entre as pessoas, ela inclui a expressão facial, as atitudes, os gestos, o tom da voz, as palavras, os escritos e as novas tecnologias, entre outros. A comunicação é pois o fundamento existencial da relação humana e é-o muito mais nas relações internas de qualquer organização e, como tal, de qualquer organização educativa.

Realce-se que um bom esquema de comunicação, fácil, rápido e eficaz, é o suficiente para poder melhorar as performances de uma organização. Ela provoca a boa circulação da informação e com meios e estratégias que não necessitam de ser burocráticas e formais, mas com um sentido muito mais informal e rápido. Numa altura em que as novas tecnologias fazem já parte de pleno direito do funcionamento das organizações, elas tornam-se uma forma privilegiada de relacionamento e de resolução de muitos problemas.

3.4.5. Desafios e Sentidos das Lideranças Escolares

Todo este contexto exige que estejam sempre presentes no acto de liderar cinco componentes interligadas: moral, social/interpessoal, instrutiva, administrativa e política (Greenfield, 2000). A componente moral refere-se ao modo como o líder leva a cabo acções (influenciadas pelo seu carácter), à conduta que utiliza, eticamente correcta e preocupada com itens de rectidão, voltada para os interesses dos alunos e dos professores, tendo em conta também o carácter moral da escola, mencionado atrás. As relações interpessoais pressupõem facilitar o processo de influência nos outros, de forma a obter deles uma cooperação voluntária. A componente instrutiva diz respeito a todas as actividades que *incluem matérias técnicas e essenciais relacionadas com o conteúdo e objectivos do curriculum escolar, com o processo de ensino-aprendizagem* (Greenfield, 2000: 266), com o modo como os professores ensinam e o modo como os alunos aprendem. É, no fundo, a dimensão que deveria ter

mais disponibilidade por parte da liderança da escola, mas que, por motivos referidos, não tem tanta atenção como seria desejável. A componente administrativa já foi enfatizada e inclui todos os aspectos técnicos do trabalho que garantam o bom funcionamento da escola como o desenvolvimento e implementação de rotinas organizativas eficazes para assegurar a regularidade quotidiana. Sendo a escola palco de múltiplos interesses, por vezes divergentes, entre os vários actores, cabe ao líder usar o poder para os influenciar de forma positiva no sentido de caminharem para os interesses gerais. Esta é a componente política do trabalho de quem lidera todo o processo.

De acordo com esta perspectiva, citamos Greenfield (2000: 277) dizendo que

a liderança torna-se, assim, crítica na administração duma escola porque é o meio mais eficaz pelo qual os professores e outros membros podem ser influenciados a voluntariamente mudar as suas preferências, e é a base fundamental pela qual um administrador pode eficazmente dar resposta e negociar as exigências do contexto que constituem o universo do trabalho do administrador escolar.

Complementando esta visão de Greenfield (2000), concordamos com Azevedo (2003: 60) ao dizer que

deve ser dada muita liberdade de acção aos órgãos competentes de cada escola para que, em cada contexto social preciso, as competências destes órgão realmente se exerçam,

referindo-se mesmo, tal como o autor anterior, à missão específica da escola, que contribui para darmos relevância especial à necessidade de investirmos no *desenvolvimento das competências de ordem ética dos directores das escolas* (Azevedo, 2003: 32), não se centrando apenas em leis e regulamentos, mas fazendo uma ligação entre os campos administrativo, financeiro e pedagógico. Este autor apela também para que o líder incentive o trabalho em equipa através de ambientes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem a fim de elevar no dia-a-dia a qualidade da educação. Para isso enumera algumas características para se ser um bom líder, tais como:

- *aprender a ser humilde, a confiar e a ser facilitador do trabalho das várias equipas;*
- *aprender a recolher informação no quotidiano, a estudá-la e a tomar decisões;*
- *aprender a ensinar, com o seu próprio exemplo e com a sua opinião, o que é a educação;*
- *aprender a construir uma visão para a melhoria da sua escola e manter um rumo claro para a prosseguir;*
- *aprender a ser flexível, a negociar, a comunicar permanentemente com os vários intervenientes na vida escolar, sobretudo professores, alunos e pais;*
- *aprender a ser um animador e a alimentar a esperança na melhoria gradual do desempenho da instituição educativa;*
- *aprender a acreditar no trabalho em equipa;*
- *aprender a melhorar o seu desempenho profissional;*
- *aprender a sistematizar os principais referentes da instituição, normativos e simbólicos, valores e tradições numa cultura própria, capaz de dar sentido ao que cada um faz e ao rumo da instituição.*

(Azevedo, 2003: 83-84)

Todas estas características que, afinal, sintetizam as perspectivas que abordámos até aqui, prevêm uma liderança que não esteja estruturada num modelo de cima para baixo mas, como nos alerta Sergiovanni (2004a: 140-141), numa estrutura circular onde intervêm os directores ou presidentes, professores, pais, alunos e a restante comunidade local que transformam

as suas vontades em ideias que valorizam, partilham e aceitam [...proporcionando] uma cultura democrática que funciona como uma força poderosa para implementar mudanças a nível local [...É, portanto] uma liderança moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa [...] a finalidade da liderança é criar um seguidismo⁵⁹ partilhada.

(Sergiovanni, 2004a:173)

⁵⁹ O significado de seguidismo neste contexto não implica subordinação, mas sim relacionado com ideias e valores que se partilham e, como tal, se consideram importantes ser seguidas (Sergiovanni, 2004a).

Aproximando-nos do final da abordagem a estas perspectivas acerca da liderança das escolas, vamos referir mais uma vez Barroso (2002) que nos alerta para a limitada investigação que existe no nosso país que não permite delinear convenientemente as competências inerentes aos directores ou presidentes das escolas. Talvez por isso, aquele autor cita Weindling e aponta cinco competências fundamentais para as funções de um líder, que vêm completar e explicitar as que já enumerámos:

- *a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser;*
- *a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão;*
- *a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros;*
- *fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas;*
- *capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola – uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos.*

(Barroso, 2002: 97).

Depois de reflectirmos sobre as várias concepções teóricas analisadas pudemos chegar a algumas conclusões acerca de características comuns encontradas nos vários autores que tentam definir um líder necessário aos desafios com que se deparam actualmente as nossas organizações educativas, considerando, por conseguinte, a liderança como elemento de capital importância para o desenvolvimento organizacional.

Durante bastante tempo prevaleceu a teoria mecanicista, assentando na premissa de que, pela parte racional, tudo poderia ser explicado e resolvido, predominando as leituras parcelares que não se preocupavam nem possuíam a visão do todo.

Actualmente, no paradigma da complexidade em que vivemos, as organizações continuam com dificuldade em perceberem o mundo de uma forma mais global; hoje, elas necessitam de pessoas especializadas em várias áreas, que possuam uma visão generalista, com conhecimentos variados e

diversificados. Assim, se uma organização pretende manter-se viva e activa, convém que tenha a capacidade de mudar a sua estrutura e arquitectura organizacionais, planeando estrategicamente no sentido de facilitar o desenvolvimento do ser humano, adequando-se a novas realidades e incentivando, desta forma, o movimento e a inovação em detrimento da acomodação.

Surge-nos, então, como relevante o papel do gestor, que hoje pretendemos que seja um líder com a função de educador, tornando-se um elemento essencial no desenvolvimento organizacional. Por esta razão, lhe dedicámos um espaço, reflectindo neste fenómeno pertinente que é a liderança actual de qualquer organização, mais especificamente, da organização educativa. Num cenário de incertezas e de mudanças rápidas, o líder precisa exercitar um contínuo olhar para o futuro, assumindo responsabilidades no planeamento e execução de projectos para melhorar os processos educacionais, não ter medo de errar, encarando as novas oportunidades e aprendendo com os próprios erros.

Para isso, é necessário implementar um modelo de gestão educacional com uma maior interligação entre o processo pedagógico e o administrativo, desenvolvendo estratégias de relacionamento entre todos os intervenientes do acto educativo, criando uma verdadeira identidade organizacional. É também nesta vertente que, como refere Bexiga (2008: 116), se torna

de fulcral importância [...] a motivação. Porque é verdade que os professores, [...] gostam de trabalhar sabendo porque o fazem, ou seja, saber os motivos. Cabe ao gestor clarificá-los e, a cada passo do seu trabalho enquanto professor e gestor motivar, entendendo nós a motivação como componente básica que activa e dirige o comportamento humano⁶⁰ [...] As variáveis organizacionais influenciam o processo motivacional. O estilo do líder, amplitude de controlo, [...] influenciam a motivação.

Na sociedade actual não há lugar para organizações acomodadas a um sucesso que pode não o garantir no futuro, pelo contrário, têm que ter a capacidade empreendedora de inovar constantemente.

⁶⁰ Bexiga (2008: 116) continua referindo que “... As necessidades, os desejos, os desempenhos, os motivos, os valores e as expectativas são os activadores do comportamento...”.

As nossas escolas também têm que assumir a responsabilidade de mudar o rumo da educação, consoante as solicitações da sociedade em que se inserem, através de líderes participativos, visionários, flexíveis, com iniciativa e abertos à participação de todos os elementos da instituição que lideram e que pretendem que atinja os seus objectivos com sucesso e eficácia.

Deste modo, conseguimos perceber que definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e recursos, ao nível da sala de aula ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes, mas que são, também, funções de gestão. É por estas razões que defendemos uma liderança participativa, onde a autoridade tende a ser repartida, as tomadas de decisão não são rígidas, existe a delegação de poderes e a autonomia e a responsabilidade andam a par.

Exercer liderança em organizações educativas é mais do que empenhar-se numa actividade geral e técnica, é uma dimensão do próprio acto educativo, é estabelecer rumos e direcção, saber lidar com pessoas com um elevado grau de autonomia, que são os professores, reconhecer as suas motivações para que o seu desempenho como profissionais seja reconhecido, incentivando, ao mesmo tempo, a sua criatividade de forma a dar origem a um clima que favoreça a intuição e proporcione o crescimento individual e o auto-desenvolvimento.

Há líderes capazes de ouvir, sensíveis e atentos aos pontos de vista e vivências dos outros, de arredondar arestas e aproximar as pessoas, consolidando vínculos entre elas. Há líderes que antecipam e arquitectam os resultados, que formulam visões do futuro, contagiando e reforçando a confiança e motivação de todos. Outros trazem as informações importantes, argumentam e negociam as diferenças, conseguindo criar novos consensos. Em qualquer organização educativa há lugar para todos estes perfis, porque é difícil reunir numa só pessoa todo este elenco de qualidades que podem caracterizar uma boa liderança e, por outro lado, o desenvolvimento organizacional ganhará se todos trabalharem em equipa.

Um novo paradigma da administração escolar trará, junto com a autonomia, esta ideia de gestão colegial, com responsabilidades partilhadas entre os elementos da comunidade educativa.

Em certa medida, surge-nos o perfil de um líder como agente de mudança, capaz de fazer os diagnósticos para orientar as intervenções mais adequadas à melhoria da qualidade, com uma visão generalista e um conhecimento global da escola. Ele será um líder participativo, combinando diferentes estilos de acção: flexível, negociador e inovador, procurando sempre adaptar os estilos de liderança para alterar as estruturas inadequadas e preparar as condições necessárias para o desenvolvimento da sua organização com vista ao seu objectivo principal que, como já dissemos, trata-se de elevar o sucesso educativo dos alunos que a integram.

É, então, fundamental que o líder desenvolva as competências necessárias para o sucesso da organização da qual é responsável, participando activamente no seu dia a dia, assumindo responsabilidades e riscos, com senso inovador e visão estratégica, sendo eterno aprendiz e mestre e dando sempre assistência e orientação à sua equipa. Só com este perfil de líderes, humanos e motivados, preocupados em estimular o desenvolvimento do Ser na sua totalidade, teremos profissionais realizados e felizes e organizações saudáveis.

4. A DIMENSÃO DA COLEGIALIDADE, GESTÃO E LIDERANÇA NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

A perspectiva de liderança colegial defendida por Sanches (2000) assenta na descentralização interna da própria liderança, fazendo surgir novos líderes nos vários níveis da organização educativa, que devem funcionar autonomamente, essencialmente sob o ponto de vista pedagógico, e em articulação mútua. Entendemos, tal como Sanches (2000: 52), a colegialidade como um *processo social orientado para o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência profissional colectiva*, o que pressupõe motivação de cada elemento para trabalhar para o sucesso organizacional, como parte integrante do todo, centrando-se em questões e actividades concretas de ensino, na discussão sobre as reformas ou em questões relativas à própria profissão. Assim sendo, podemos referir-nos a uma *cultura de cooperação e de interdependência*, tal como nos diz Thruler (2001), porque se pressupõe e se assume como necessário que todos os envolvidos o sejam numa *missão comum* com amplos consensos relativamente às linhas estruturantes da missão educativa.

Criando hábitos de trabalho em equipa, partilham-se ideias e conhecimentos, reflecte-se na acção, reconhecem-se os erros e aprende-se com eles e, mais facilmente, se abre a escola à comunidade, pois gera-se a necessidade de se aumentarem as fronteiras e obter ideias novas de outros actores, implicando-os ao mesmo tempo na evolução do processo educativo. *Mas isto é só possível numa escola-comunidade de profissionais responsáveis, com uma liderança colegial assente na autonomia comunicativa de vários grupos organizacionais* (Sanches, 2000: 53). E, além disso, abrindo-se a liderança à *participação*, o dirigente deve ter a capacidade de *delegar* e confiar nos colaboradores e apelar à sua *participação e responsabilização*, para que estes aumentem os seus desempenhos,

disponibilizando-os para estarem ao serviço da equipa e não só dos seus interesses individuais. Desenvolvendo o mais e o melhor possível os canais

de comunicação com e entre todos os seus membros. Ajudando-os a melhorar as suas competências.

(Araújo, 2002: 20).

Este mesmo autor adverte-nos, contudo, para a importância de pensarmos que esta liderança colegial e partilhada não substitui a liderança efectiva de alguém, porque uma coisa é pretendermos que todos os que trabalham connosco participem activamente na vida da organização e se envolvam nas decisões a tomar, com sentido autónomo e responsável, outra coisa é que, nos momentos de indecisão, o acto de liderar não seja afectado e esse alguém esteja sempre pronto para assumir a tomada de decisão exigida (Araújo, 2002).

Reconhece-se usualmente que o sistema educativo português recente constitui um caso, talvez singular, no que à colegialidade diz respeito. Com efeito, desde 1976, com a publicação do D.L. n.º 769-A/76, secundado da Portaria n.º 677/77, o modelo apelidado de “modelo da gestão democrática” determinava que os órgãos colectivos de decisão seriam eleitos pelos docentes. Trata-se de um dispositivo legal onde as funções dos órgãos colegiais *foram definidas de forma pormenorizada* (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 129) e em que o conselho directivo assume funções *administrativas e de salvaguarda de boas relações na escola e de boa comunicação entre os sectores*. Contudo, os autores não se esquecem de chamar a atenção para a continuidade do domínio centralista da administração no que concerne às regras centralmente emanadas e que teriam de ser cumpridas pelo todo nacional.

Para Smyth (1991), o termo colegialidade é visto, enquanto relação entre professores que colaboram com outros, enquanto Lortie (1964) vem definir colegialidade como “autoridade colegial”, em que o profissional segue a par da tutela em termos de procedimentos democráticos. Bush (1995) define-a de modo mais rigoroso, referindo que a colegialidade transporta consigo o que as organizações determinam como políticas e decisões com base num processo de poder partilhado e de consequente consenso entre membros da organização que terão um entendimento comum acerca dos objectivos da organização.

Reforçando esta última posição, também Neto-Mendes (2004: 119), citando o ME/GEP (1988), releva haver *um défice de democraticidade na escola*

[...] *através de uma “insuficiente representatividade”*. O autor cita ainda Clímaco (1988) quando esta sublinha *a contradição entre um modelo de gestão das escolas inspirado num certo basismo democrático e uma administração que continuou profundamente centralizada e centralizadora*.

Baseando-se num estudo de Natércio Afonso sobre esta mesma temática, Neto-Mendes (2004: 121) refere a questão de que *a gestão democrática e a cultura colegial* dos docentes mudaram a face da escola pública para *uma organização sem liderança, sem visão estratégica da missão da escola*. A propósito de uma pseudo-autonomia docente, fala-nos ainda numa *matriz individual* do docente, sobretudo na sala de aula, no *privativismo docente* que não partilha o trabalho entre pares. Esta é a *colegialidade artificial* e a *participação fictícia* ambas cheias de equívocos para iludir contradições do sistema da administração central que, *através de uma retórica descentralizadora e do apelo autonómico, mais não busca do que consolidar posições de controlo* (Neto-Mendes, 2004: 125).

A promulgação da Lei n.º 46/86, LBSE, pelo menos do ponto de vista político-normativo, vem reforçar a aposta na autonomia das escolas, na descentralização das tomadas de decisão e integrar na condução da vida das escolas elementos da comunidade. Contudo, em 1991, surge uma proposta de um novo modelo de gestão escolar. Conforme Ventura, Castanheira e Costa (2006: 129), *esta legislação apresentava grandes alterações em relação ao modelo de gestão democrática vigente [... passando] a exigir-se um director executivo – ou seja um órgão de gestão unipessoal [...] recrutado pelo conselho de escola [...] principal órgão de gestão da escola [constituído por] docentes, não docentes, alunos encarregados de educação e membros da comunidade*. A responsabilidade da gestão escolar passa de colegial a ser unipessoal, traduzindo-se em profundas *alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão* (Ventura, Castanheira e Costa, 2006:130).

Porém, dada a conjuntura política e o regime experimental limitado e residual do modelo, este Decreto-Lei não chegou a ser generalizado, sendo,

entretanto, aprovado o Decreto-Lei n.º 115-A/98 (que tivemos já oportunidade de analisar), que regulamenta a constituição dos vários órgãos de gestão das escolas, órgãos colegiais, por regra eleitos por colégios constituídos pelos pares. O próprio presidente do conselho executivo vê muitos poderes de decisão disseminados pelos vários órgãos colegiais. Como referem Ventura, Castanheira e Costa (2006: 131), este normativo é *o reflexo de uma certa manutenção política da colegialidade [...] visto que prevê a co-existência do conselho executivo ou do director*, coexistência que ficou mais no normativo do que na prática pois a *esmagadora maioria das escolas públicas portuguesas é gerida por um conselho executivo*.

Dando continuidade à tese da colegialidade, os mesmos autores referem:

De acordo com a lei, este conselho é um órgão de gestão que integra professores da escola eleitos colegialmente [...] por um conselho eleitoral [...] composto maioritariamente por professores. Embora todos os membros do pessoal não-docente também façam parte [...] e ainda por representantes dos pais e dos encarregados de educação e dos alunos. O conselho executivo é um órgão colegial composto por um presidente e dois vice-presidentes, podendo ter mais membros.

(Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 132)

Na verdade, analisando o referido normativo e as práticas de gestão das escolas na última década, constatamos diversos indicadores da colegialidade. Com efeito, os vários órgãos, conselho pedagógico, assembleia de escola e, até, o conselho administrativo são, todos eles, constituídos por vários elementos, de forma colegial, uns por eleição directa e os outros por inerência de funções (que acabam por resultar de uma anterior eleição para ocupação do cargo que lhes confere a referida inerência). Reparemos o que nos dizem os citados autores:

O Conselho Pedagógico [...] um órgão colegial composto por vinte membros [...] eleitos pelos seus pares; [...] responsável pela tomada de decisão no que respeita aos assuntos financeiros e administrativos da escola é o conselho administrativo [...] órgão colegial composto pelo presidente do conselho executivo, que também é presidente deste órgão,

pelo chefe dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes do conselho executivo. [...] O órgão principal de administração é a assembleia de escola responsável pela definição das linhas orientadoras para as actividades da escola [...] um órgão colegial. [...] Todos os factores acima descritos contribuem para a diminuição do poder de decisão do presidente do conselho executivo.

(Ventura, Castanheira e Costa, 2006:131-132)

Poderemos, assim, verificar que, de alguma forma, esta colegialidade convida à participação e à delegação, e é um elemento fundamental a merecer a nossa reflexão nas questões que levantamos à volta da mesma. A escola, ao ser "governada" por órgãos de poder partilhado configura uma organização de pares em que, quer o líder, o PCE, um *primus inter pares* (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 132), quer os docentes em geral detêm "peças do puzzle" do poder disponível na organização. Como escrevem Castanheira e Costa (2007a: 6), *a delegação de competências e de funções aliviou o trabalho do presidente visto que os vice-presidentes trabalhavam nas suas esferas de competência de um modo relativamente autónomo.*

Neste sentido, o presidente do conselho executivo, indistintamente do perfil de liderança que detenha, usufrui, em princípio, por parte dos docentes, seus pares que o elegeram, de uma opinião globalmente favorável, quer por esse motivo, quer pela partilha de poderes que conjuntamente vão conciliando. Todavia, convém não esquecer que se trata de poderes relativos, pois, pese embora a propalada autonomia da escola, a administração educativa continua a manter várias das prerrogativas tradicionais. Na verdade, um dos *equívocos* das nas últimas décadas,

foi o de se ter perspectivado a colegialidade como um valor em si mesmo, reduzindo-a ao valor instrumental de técnica de gestão por parte de uma administração educativa pouco interessada em descentralizar.

(Neto-Mendes, 2004:125).

Por conseguinte, pese embora o facto de os presidentes dos conselhos executivos serem representantes locais da tutela, existe alguma dificuldade da

maioria deles em se assumirem como tal, porquanto foram eleitos pelos seus colegas docentes (e outros elementos da comunidade escolar) e, assim, consideram-se representantes destes como apontam Castanheira e Costa:

Constatámos que na gestão das escolas públicas, em que o gestor é mais um primus inter pares do que o responsável unipessoal pela gestão da escola, existe uma relativa proximidade na apreciação positiva das tarefas de gestão entre o presidente do conselho executivo e os professores.

(Castanheira & Costa, 2007b: 152)

Esta dicotomia, gestor da escola *versus* representante da administração, acarreta às escolas alguma dificuldade de poder de decisão e até alguma ingovernabilidade pois “neste tabuleiro” o PCE joga com “peças pretas” e “peças brancas”. O grande problema surge quando é necessário aplicar o “xeque-mate”...

Nos próximos capítulos daremos conta do estudo empírico realizado com base na recolha de dados que decorreu no ano de 2006, cuja temática versou o desempenho de três presidentes de conselhos executivos de agrupamentos de escolas e onde a questão da colegialidade estará certamente presente.

CAPÍTULO III

A PESQUISA EMPÍRICA - NATUREZA DA METODOLOGIA

1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A utilização de determinada metodologia é um dos pontos principais em qualquer pesquisa. O método consiste num conjunto de princípios que norteiam e orientam o investigador no decorrer da sua pesquisa, de forma a garantir a validade do conhecimento descoberto.

Nesta sequência, a opção metodológica que se faz numa investigação deve ter em conta a natureza do problema em estudo. Assim, pretendendo nós identificar as características essenciais dos PCE dos três Agrupamentos de Escolas em estudo que têm contribuído para o seu desenvolvimento, privilegiámos fundamentalmente a compreensão dos comportamentos e atitudes a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994). Deste modo, tomando por base as opiniões dos diferentes actores das referidas organizações, considerando a natureza do estudo, bem como os seus objectivos identificados anteriormente, optámos por uma abordagem essencialmente qualitativa.

A metodologia de carácter qualitativo permite obter um conhecimento mais aprofundado do objecto de estudo porque os dados são recolhidos através de um contacto mais directo com os indivíduos nos seus contextos naturais e são predominantemente descritivos (Bogdan e Bilken, 1994). Também permite ao investigador a descrição de uma realidade que não pode ser entendida de uma forma descontextualizada, onde aquele deve estabelecer um contacto directo com a situação a estudar com o objectivo de a perceber e a retratar salientando não apenas os factos mas sobretudo o significado que as pessoas atribuem às coisas. No entender de Patton (1989), os dados qualitativos consistem em descrições pormenorizadas dos fenómenos a estudar, comportamentos observados e

interacções entre os sujeitos e, ainda, citações directas dos envolvidos sobre as suas experiências, atitudes, sentimentos, pensamentos e crenças.

No entanto, no nosso caso, a necessidade de auscultar as opiniões e percepções de um leque variado e o mais alargado possível de intervenientes sobre o assunto em questão levou-nos a incluir o questionário para recolha de dados. Podemos dizer que optámos, então, por uma metodologia mista, envolvendo uma dimensão qualitativa, que privilegiámos, e outra quantitativa, que se traduziu numa mais valia para a situação em análise. Seleccionámos três Agrupamentos de Escolas com uma população de 409 docentes que constituem o nosso grupo de inquiridos. Aplicámos uma entrevista semi estruturada a cada um dos três PCE, uma mulher e dois homens, e a quatro docentes que exercem cargos de gestão intermédia de cada Agrupamento num total de doze, perfazendo tudo isto quinze entrevistas e um inquérito por questionário aos restantes docentes, num total geral de 394 inquéritos distribuídos. Destes, obtivemos resposta de 270 professores, ou seja, 68,5% do total, o que consideramos uma amostra significativa e representativa.

Procurámos compor, deste modo, um esquema metodológico que servisse os nossos objectivos, optando por três *estudos de caso de tipo descritivo* porque visam descrever, de modo rigoroso, um dado objecto de estudo dentro do seu contexto, embora conscientes das suas potencialidades e das suas fragilidades (Carmo e Ferreira, 1998).

Recorrendo, assim, à Metodologia de Estudo de Caso e dadas as características de que esta se reveste, nomeadamente por se tratar de uma abordagem/estratégia mais qualitativa do que quantitativa, não pretendemos chegar a generalizações. Pensamos, no entanto, poder abrir caminhos e delinear características que contribuam para caracterizar os presidentes em estudo e ainda que possam contribuir para melhorar o seu trabalho, o clima organizacional e o desenvolvimento da organização da escola, apontando para uma liderança colaborativa dando resposta às solicitações e exigências das escolas de hoje.

Um dos objectivos deste trabalho foi o de analisar dados que possibilitem a outrem aplicar o estudo noutro local e noutro contexto, usando os mesmos

procedimentos, pelo que nos preocupámos com a clareza do processo e a explicitação da execução.

Não nos esquecemos que este é um trabalho localizado, abrangendo uma área territorial, socioeconómica e cultural restrita. Assim, quanto à validade externa⁶¹, os resultados obtidos não se prestarão a ser generalizados.

Em Educação, também as generalizações ao nível dos métodos e das técnicas arriscam-se a ter um carácter irrelevante, porque cada caso é um caso que depende fundamentalmente dos actores. De qualquer modo, esperamos poder contribuir para uma reflexão, que julgamos importante, sobre a Escola dos nossos dias.

⁶¹ Há validade externa quando podemos generalizar os dados recolhidos a outros factos da mesma espécie.

2. ESTUDO DE CASO DESCRITIVO

O estudo de caso⁶² é uma estratégia investigativa que incide no estudo empírico de um fenómeno particular no seu contexto real utilizando-se variadas fontes de informação e

a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso [...] é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo.

(Bell, 1997: 22-23)

Segundo Yin, citado por Godoy (1995: 23), o Estudo de Caso

é uma forma de fazer pesquisa empírica que investiga fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência.

O objectivo é aprofundar a descrição de determinado fenómeno, estando o investigador receptivo a novos elementos ou a várias dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho, em vez de seguir um esquema rígido e predefinido, uma vez que a realidade é sempre complexa. O investigador utiliza uma diversidade de dados recolhidos em diferentes momentos e por intermédio de várias fontes de informação.

Embora os Estudos de Caso sejam de carácter qualitativo, podem incluir dados quantitativos para esclarecer alguns aspectos relevantes para a investigação em curso.

⁶² Segundo Carmo e Ferreira (1998: 47), os estudos de caso podem ser: “Estudos exploratórios – cujo objectivo é proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade; estudos descritivos – os que pretendem descrever rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento e, por fim, estudos verificadores de hipóteses causais – aqueles que partem de hipóteses para a sua verificação.”

Desta forma, contribuem para a profundidade da investigação, realçando o seu carácter holístico e dinâmico, pois o fenómeno pode ser analisado segundo várias dimensões detalhadas e contextualizadas. Sendo assim, *um estudo de caso bem sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micro políticas e padrões de influências num contexto particular* (Bell, 1997: 24).

Estas facetas aplicam-se aos objectivos e ao âmbito do nosso estudo, pelo que optámos por Estudos de Caso de tipo descritivo (Carmo e Ferreira, 1998), pretendendo com eles observar as características dos PCE dos Agrupamentos em estudo e, tal como já dissemos, recolhendo e identificando as percepções e opiniões dos diferentes actores, os docentes, cuja natureza complexa determinou a adopção de técnicas e instrumentos de recolha de dados diversificados, sem esquecer a descrição do contexto onde o estudo decorreu.

3. A POPULAÇÃO E OS GRUPOS SELECIONADOS

Quando decidimos realizar este trabalho e após nos termos decidido por um estudo sobre as lideranças nas organizações escolares, analisando em pormenor o desempenho dos PCE e dos docentes de Agrupamentos de Escolas, começámos a reflectir sobre a área geográfica a abranger, tomando em consideração que iríamos realizar estudos de caso.

Assim, após termos colocado várias hipóteses e tido várias conversas com o nosso orientador, acabámos por decidir realizar o estudo num concelho da região centro do país. Verificámos que esse concelho tem oito Agrupamentos de Escolas contendo características de que necessitávamos para fazer o nosso estudo, pôr em prática as técnicas que, entretanto, escolhemos e obter resultados consistentes.

Deste modo, analisados os Agrupamentos, a escolha recaiu sobre o Agrupamento de Escolas do *Bosque*, Agrupamento de Escolas dos *Plátanos* e o Agrupamento de Escolas do *Pinhal* (nomes fictícios), em resultado de um conjunto de circunstâncias objectivas e intencionais como sejam as diferenças ao nível da localização geográfica, do meio e níveis social, económico, cultural e outros, população escolar e corpo docente certamente diferentes. Tivemos ainda em consideração as características de personalidade e formação dos PCE e outras variáveis que nos orientaram na escolha como a representatividade dos elementos do sexo masculino e do sexo feminino, o tempo de serviço e a experiência no cargo.

Não obstante a análise pormenorizada que faremos mais adiante, eis algumas das características gerais que nos levaram a seleccionar estes três Agrupamentos. O Agrupamento de Escolas do *Bosque* tem como PCE uma mulher com perto de seis anos de desempenho do cargo, a escola sede localiza-se na periferia da cidade (a 7 Km), numa zona que abrange desde escolas de zona peri-urbana, a quatro quilómetros da cidade, até escolas situadas em zonas ainda fortemente marcadas pela ruralidade, a cerca de vinte e cinco quilómetros da cidade, mesmo no limite do concelho e muito mais próximas da sede do outro concelho limítrofe (5 Kms) com quem afinal mais se identificam. O Agrupamento

de Escolas dos *Plátanos* é um agrupamento com grande número de alunos, perto dos 1800, com a escola sede situada dentro da cidade, com um PCE homem detendo mais de quinze anos de experiência no cargo. Por fim, escolhemos o Agrupamento de Escolas do *Pinhal* cuja escola sede fica situada em zona rural, a cerca de seis quilómetros da cidade e envolvendo escolas em zona peri-urbana, mais próximas da zona urbana do que a própria escola sede e estendendo os seus tentáculos até escolas efectivamente ruralizadas a cerca de doze quilómetros da sede com um homem como PCE que desempenha o cargo há cerca de oito anos. Tudo isto nos permite, por um lado, uma análise em contextos com características diferentes e a eventual influência das mesmas na organização dos Agrupamentos e, por outro lado, consideramos ter uma maior diversidade de oportunidades de observações directas, de conversas informais que completam o conhecimento dos factos e dão a entender a realidade vivida, eventualmente diferente em cada um dos Agrupamentos.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Qualquer metodologia só consegue ganhar consistência em função de instrumentos, técnicas e procedimentos que a suportem e lhe dêem um conteúdo próprio. O recurso à triangulação metodológica (Carmo e Ferreira, 1998), isto é, a várias técnicas de investigação que assegurem um olhar multifacetado sobre o objecto empírico, ou *a combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno* (Denzin, cit. por Santos Guerra, 2003: 127) torna-se também uma das condições essenciais à construção holística dos fenómenos em estudo. Segundo Woods, citado por Santos Guerra (2003: 127), *no âmbito da investigação ao nível das Ciências Sociais, a utilização de três métodos diferentes ou mais, para explorar um problema, aumenta enormemente as possibilidades de precisão.*

Tendo em conta essa preocupação, embora não tenhamos conseguido utilizar cabalmente três métodos, elegemos como instrumentos fundamentais para a recolha de dados o inquérito por questionário e a entrevista. Contudo, procurámos complementá-los com a análise de alguns documentos institucionais dos Agrupamentos e a observação pontual não participante, em ambos os casos, de uma forma exploratória que não podemos considerar como mais um ou dois métodos mas somente como recursos secundários da investigação. Tal procedimento permitiu, julgamos, ultrapassar algumas fragilidades que um único método de recolha de dados apresenta e valorizar as potencialidades de cada um deles.

O Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário é uma técnica não documental de observação não participante que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativas a uma temática específica. É utilizada para a obtenção de dados de um grupo de pessoas, muitas vezes extenso. Por vezes é considerado um tipo de entrevista e, nesse caso, é o mais estruturado e rígido de todos. Outras vezes,

considera-se uma técnica autonomizada em relação à entrevista porque, em muitos casos, exclui a comunicação oral entre as partes, que é uma característica da entrevista.

A estrutura rígida e formal não é casual, pois tem por função uniformizar e normalizar a informação de modo a que possamos, de acordo com Tuckman (2000), realizar um tratamento de abordagem quantitativa. É, assim, um modelo que limita a profundidade das questões mas, estando em presença de uma intenção de o realizar aqui com carácter extensivo e em articulação com outras, considerámo-lo apropriado. De qualquer maneira, há que distinguir o tipo de inquérito de perspectiva sociológica, que usamos nesta investigação, da simples sondagem, pois visamos verificar concepções, analisar correlações que as mesmas sugerem pelo que é mais consistente e elaborado.

Para o nosso trabalho optámos por um inquérito por questionário de administração directa⁶³ que nos permite uma análise através de métodos quantitativos. Baseámo-nos num questionário de Pashiardis (2001), da Universidade de Chipre, sobre as percepções dos professores do ensino secundário acerca do Director da sua Escola. Este questionário foi já objecto de aplicação na realidade portuguesa através de um estudo de caso de Pashiardis, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2005), com o título *The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers – A case study from Portugal*, que nos foi fundamental e no qual nos inspirámos para elaborar o nosso instrumento, com as devidas adaptações à realidade do Ensino Básico.

Do trabalho de construção do inquérito por questionário resultou a inclusão de alguns itens existentes nos dois originais citados acima, a opção da exclusão de outros e a introdução de novos itens. Tal decorreu, essencialmente, da necessidade de integrar aspectos que se nos afiguravam pertinentes no nosso quadro conceptual e, por outro lado, atender às exigências e ao contexto do nosso campo de investigação.

Na fase de validação do instrumento, escolhemos, de entre um conjunto de docentes pertencentes a outros Agrupamentos de Escolas, cinco que sabíamos

⁶³ Nos inquéritos “por administração directa” o preenchimento é feito pelo próprio inquirido. Os inquéritos “por administração indirecta” são muito parecidos com a entrevista, pois é o investigador que regista as respostas que o interlocutor lhe fornece (Quivy & Campenhoudt, 1998).

possuir habilitações específicas na Área de Administração e Gestão Escolar aos quais distribuímos o inquérito a fim de verificarmos a validade aparente e ainda a validade de conteúdo que, segundo Fox (1987), são um aspecto fundamental para verificar se o método utilizado permite medir o que se pretende, além de detectar eventuais ambiguidades e clarificar a redacção de alguns itens. Desta fase não resultaram alterações significativas na formulação das afirmações.

Após esta validação realizámos um pré-teste, distribuindo inquéritos a seis docentes, que não fizeram parte da amostra, mas com características idênticas àqueles, não se tendo verificado dificuldades nas suas respostas, pelo que considerámos pronta a versão final.

O inquérito por questionário (Anexo 1) resultou de todo este processo e é constituído, na parte inicial, por um pequeno texto de justificação do objectivo do mesmo e por questões sobre os dados biográficos dos participantes. Seguidamente, surge uma 1.^a parte acerca do conhecimento que o inquirido tem do PCE e que cargos desempenhou e desempenha. Por fim, construiu-se uma 2.^a parte constituída por dez blocos de afirmações reunidas em outros tantos temas por nós seleccionados, tal como podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro n.º 1 – Organização dos Temas segundo o Conteúdo

Temas	Afirmações
I- Clima de Escola	1 a 8
II – Gestão e Liderança	9 a 14
III – Desenvolvimento Curricular	15 a 18
IV – Gestão das Pessoas	19 a 21
V – Administração e Gestão Financeira	22 a 26
VI – Gestão de Alunos	27 a 32
VII – Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	33 a 35
VIII – Relação com Pais e Comunidade	36 a 40
IX – Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	41 a 45
X – Comunicação Interna	46 a 51

Considerámos que, na escolha destes itens (quadro n.º 1), iríamos conseguir reunir as vertentes fundamentais da liderança das Organizações Educativas em estudo.

Utilizámos uma escala tipo Likert de cinco níveis, propondo aos inquiridos que se pronunciassem em relação a cada afirmação, desde o *Nunca (1)* a *Sem Opinião (5)*, assinalando com um círculo o algarismo correspondente à sua opinião sobre cada afirmação. Este instrumento foi distribuído a cada docente dentro de um envelope individual no início do 3.º período, entre o dia 3 de Abril de 2006 e devolvido até ao dia 30 de Junho de 2006. Para a sua administração, adoptámos o processo de distribuição através dos Coordenadores de Departamento e os Coordenadores dos Conselhos de Docentes a cada um dos inquiridos. O questionário possuía no seu enunciado algumas informações, nomeadamente o prazo de devolução e o procedimento a utilizar⁶⁴.

Ao realizarmos o presente inquérito por questionário tivemos intenção de generalizá-lo a todo o corpo docente dos três Agrupamentos que escolhemos analisar, pois queríamos realizar o pleno dos docentes dos mesmos. Contudo, excluímos, à partida, os PCE e mais quatro docentes de cada agrupamento, que pretendíamos entrevistar numa fase posterior e achámos por bem não terem conhecimento do conteúdo do questionário. Assim, e como já o dissemos no ponto anterior, dos 394 docentes a quem o fizemos chegar, foram-nos devolvidos 270 preenchidos, ou seja 68,5%.

Para o distribuímos pedimos autorização antecipada aos PCE dos Agrupamentos (Anexo2).

A Entrevista

A entrevista consiste na recolha de informação com recurso a uma forma de comunicação interactiva, verbal, *permitindo ao investigador desenvolver*

⁶⁴Foi explicado que o anonimato estava garantido, à partida, com o envelope fechado sem qualquer referência excepto o nome do investigador. Mas, porque a temática assim o exigia, outros procedimentos foram tidos em conta para os respondentes preencherem o questionário o mais verdadeiramente possível e conscientes que não seriam identificados. Assim, foi proposto a cada um colocá-lo directamente num recipiente existente para o efeito nos Serviços de Administração Escolar das escolas sede dos Agrupamentos.

intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan e Bilken, 1994: 134). Segundo Lüdke e André (1986: 34), *a grande vantagem que a entrevista apresenta sobre outras técnicas de recolha de dados, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.*

Esta técnica deve valorizar os processos fundamentais de comunicação e interacção humana de modo a permitir ao investigador retirar da entrevista elementos de reflexão e informação ricos e variados. Caracteriza-se por contacto directo investigador/interlocutor, exigindo do investigador muitos cuidados e extrema atenção no sentido de não perder quaisquer dados que forem sendo debitados pelo entrevistado. Saber ouvir e estimular o fluxo da informação, não forçando o caminho das respostas, respeitando o entrevistado, mas conseguindo infiltrar-se no seu mundo e nas suas vivências, é o que está em causa.

De acordo com a liberdade de percurso durante a entrevista, esta pode ser estruturada ou fechada, semi-estruturada e não estruturada.

Para a nossa análise optámos pela modalidade de entrevista semi-estruturada⁶⁵ que considerámos, conforme Bogdan e Bilken (1994), a mais indicada a este tipo de investigação educacional, tendo em vista não colocar demasiada directividade na sua condução, o que possibilita liberdade de percurso e nos permite fazer, enquanto entrevistadores, as necessárias adaptações no decurso da mesma e uma recolha opinativa dos participantes. Também Trivinos (1994) considera a entrevista semi-estruturada a que melhor atende a uma metodologia de carácter qualitativo, pois tanto a escolha das pessoas a serem entrevistadas como a organização das temáticas a serem exploradas fazem parte do processo da pesquisa. A organização das perguntas é o resultado do quadro teórico que fundamenta o estudo e as informações obtidas durante as entrevistas poderão dar novas dimensões ao mesmo, constituindo-se novo conhecimento a ser reflectido pelo investigador para uma possível reorientação dos seus dados.

Com base nos objectivos definidos e de acordo com o nosso quadro teórico, elaborámos a primeira versão dos guiões de entrevistas, um para os PCE

⁶⁵Nas entrevistas semi-estruturadas *fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos* (Bogdan e Bilken, 1994: 135), pois o entrevistador dispõe de um número de questões, relativamente abertas, que pode não colocá-las pela ordem que as elaborou, mas tem possibilidade de encaminhar o entrevistado para os objectivos que pretende, sempre que deles se afaste.

e outro para os elementos dos órgãos de gestão intermédia, constituídos por uma série de perguntas que queríamos formular aos entrevistados com temas similares aos das afirmações do questionário de maneira a poderem tirar-se algumas conclusões e dissipar uma possível discrepância que os resultados destes nos fornecessem, resultando daí as categorias que, mais à frente, apresentamos.

Tentámos, no entanto, salvaguardar a possibilidade de manter um ambiente natural de conversa caracterizado pela flexibilidade na formulação das questões.

Numa primeira etapa, realizámos o mesmo tipo de entrevista a quatro dos elementos pertencentes a uma das comunidades de docentes não integrante do estudo para aferir da exequibilidade da mesma, designadamente a um coordenador de directores de turma do 2.º/3.º ciclo, um professor coordenador de departamento do 2.º/3.º ciclo, um professor do 1.º ciclo e um educador de infância. Houve que fazer a selecção destes elementos logo na altura da entrega dos inquéritos para serem preenchidos, pois como já explicámos não queríamos dá-lo a quem viesse a ser entrevistado, de modo a que não existisse nenhuma reflexão posterior por parte dos intervenientes acerca do assunto que o mesmo versava. Assim, a escolha dos elementos de outro Agrupamento foi feita sem qualquer intenção específica, a não ser o facto de pertencerem a níveis de ensino e estabelecimentos diferentes, isto é, um da educação pré-escolar, outro do 1.º ciclo e outro do 2.º ou 3.º ciclo e que, num primeiro contacto, demonstraram disponibilidade para se submeterem à entrevista teste.

Só depois de sabermos as posturas destes actores perante o que queríamos perguntar e corrigirmos pequenas falhas é que elaborámos os dois guiões finais de entrevistas a realizar: um para os órgãos de gestão intermédia (Anexo 3) e outro para os três PCE dos agrupamentos seleccionados (Anexo 4). Agrupámos as questões das entrevistas em categorias para cada um dos grupos, tal como podemos verificar nos quadros seguintes, no sentido de uma clara percepção dos questionamentos que desenvolveremos e cruzaremos com outros dados ao longo da nossa análise.

Quadro n.º 2 – Categorização da entrevista aos docentes

<i>Categoria</i>	<i>Questão</i>
Implementação do Projecto Educativo e sua avaliação	1, 2 e 3
Actuação do Líder	4, 5, 7, 11 e 15
Relevância dos aspectos pedagógico e administrativo	6 e 8
Formação e desenvolvimento pessoal	9, 10 e 14
Tomada de decisões	12 e 13
Perfil do Líder	16
Liderança da Organização	17

Quadro n.º 3 – As questões da entrevista aos docentes

<i>Categoria</i>	<i>Questão</i>
Implementação do Projecto de Escola e sua avaliação	1. O Presidente do Conselho Executivo revela preocupação com os objectivos do Agrupamento e com o respectivo projecto? Solicita-o(a) a participar na apresentação de sugestões e propostas para o Projecto, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno e outros projectos? Como? 2. E no desenvolvimento e avaliação dos mesmos? Como? 3. O Presidente do Conselho Executivo analisa sistematicamente os aspectos positivos e negativos do funcionamento do Agrupamento? Como?
Actuação do Líder	4. O PCE pede a colaboração dos outros nesses assuntos ou, pelo contrário, age sozinho? Tenta inovar aplicando essa colaboração e sugestões ou mantém a rotina? 5. Como é o relacionamento do PCE com os professores e outros intervenientes? E com os alunos? 7. O PCE aposta no trabalho de equipas, incorporando-se nelas ou trabalha separadamente? Dê exemplos de situações de trabalho em equipa nas quais tenha colaborado (o entrevistado). 11. Na organização do Agrupamento, que tipo de relações estabelece o Presidente do Conselho Executivo com os pais e restante comunidade? 15. Como se processa a circulação da informação no seu Agrupamento? Acha importante este factor?
Relevância dos aspectos pedagógico e administrativo	6. O PCE revela preocupação com o desenvolvimento do currículo de forma a dar resposta às necessidades dos alunos? Como? Ou coloca em primeiro lugar questões de ordem administrativa? 8. O PCE tem preocupação com a carência de materiais e renovação dos mesmos?
Formação e desenvolvimento pessoal	9. O líder incentiva-o a si e aos outros profissionais à formação contínua? 10. E ele próprio, nota que tem sempre uma postura igual ou vai mudando de actuação e tenta manter-se actualizado? 14. O colega considera-se um promotor de mudanças na sua Organização Educativa? Porquê?
Tomada de decisões	12. Como é que o PCE toma as decisões em relação a assuntos que dizem respeito aos problemas que surgem no quotidiano? 13. Os professores são por ele incentivados a participar nas tomadas de decisão? Exemplifique.
Perfil do Líder	16. Após esta conversa e para terminarmos como traçaria o perfil do PCE da Organização Educativa em que trabalha?
Liderança da Organização	17. Deixo-lhe este espaço para dizer o que desejar sobre a liderança da sua Organização que não tenha tido oportunidade de o referir.

Quadro n.º 4 – Categorização da entrevista aos PCE

<i>Categoria</i>	<i>Questão</i>
Relevância dos aspectos pedagógico e administrativo	1 e 2
Relação entre autonomia e poder	3, 4, 5, 6 e 7
Importância dada à participação, circulação da informação e tomadas de decisão conjuntas e trabalho colegial	8, 9 e 10
Formação e desenvolvimento pessoal	11
Sentido dado à liderança	12 e 13
Relação com pais e restante Comunidade	14
Aspectos relevantes da Liderança	15

Quadro n.º 5 – As questões da entrevista aos PCE

<i>Categoria</i>	<i>Questão</i>
Relevância dos aspectos pedagógico e administrativo	1. Qual o papel que considera que, enquanto PCE, deve ter na orientação pedagógica do Agrupamento que dirige e na criação e desenvolvimento de um clima e de uma cultura próprias? 2. Como colocaria, em grau de importância, as questões de índole pedagógica e administrativa?
Relação entre autonomia e poder	3. Tem realmente poder o Conselho Executivo de um Agrupamento? Pensa que deveria ter mais? 4. Faça-me um diagnóstico sobre a situação actual da direcção dos Agrupamentos. O modelo actual de gestão funciona bem ou apresenta mais aspectos negativos? Enquanto Presidente, até que ponto cumpre o estipulado na lei? 5. Qual a importância que atribui aos órgãos de gestão intermédia no desenvolvimento organizacional? 6. Qual o nível de importância que dá ao Conselho Pedagógico no trabalho dos docentes e no processo de construção do sucesso escolar e educativo dos alunos? Explícite. 7. Os Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes, como órgãos de gestão intermédia, desempenham um papel de intervenção no Agrupamento. Comente a importância que, na sua perspectiva, tem este órgão.
Importância dada à participação e tomadas de decisão conjuntas e trabalho colegial	8. Costuma ouvir os diferentes actores para a construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e outros projectos? Como consegue a participação de todos nesse processo? Que mecanismos usa para este envolvimento? Desenvolve uma cultura de autocritica e auto-avaliação? 9. Como se processa a circulação de informação no seu Agrupamento? Que importância dá a este factor? 10. Estimula, ou ajuda a estimular, o trabalho cooperativo? Como?
Formação e desenvolvimento pessoal	11. Acha importante a formação contínua dos docentes e dos auxiliares? De que modo a costuma estimular e desenvolver? Inclui aqui também a sua própria formação?
Sentido dado à liderança	12. Considera-se líder da Organização Educativa que preside? Ou gestor? 13. Qual acha que deveria ser o modelo de direcção e gestão ideal? Mencione algumas medidas para avançar com o modelo de direcção ideal.
Relação com pais e restante Comunidade	14. Acha que os pais e/ou encarregados de educação estão a participar de acordo com as novas dinâmicas que se pretendem implementar? O que faz em relação a estes factores?
Liderança do Agrupamento	15. E para terminarmos, gostaria que fizesse um comentário a jeito de conclusão sobre algum dos aspectos que considere relevante na liderança dos Agrupamentos e que não tenhamos abordado nesta entrevista.

Todas as entrevistas que referimos foram obtidas com o consentimento prévio dos entrevistados e para obedecermos aos critérios de fidelidade e validade, tivemos a preocupação de explicar o que desejávamos e quais os objectivos do nosso trabalho, bem como assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. Em síntese, procurámos reger-nos pelos três princípios orientadores da condução da entrevista propostos por Estrela (1990), isto é, evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista, não restringir a temática abordada e esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistador. Procurámos, enfim, criar um clima de empatia e de descontração em relação à entrevista para esta se tornar o mais natural possível. As respostas foram gravadas através de suporte de registo digital áudio e tentámos respeitar, dentro do possível, uma das regras elementares, segundo a qual o investigador deve evitar influenciar ou condicionar as respostas dos entrevistados.

Apresenta-se de seguida a caracterização dos doze docentes, quatro por agrupamento e dos três PCE entrevistados, um de cada agrupamento.

Quadro n.º 6 – Perfil dos entrevistados

(Docentes e Presidentes dos Conselhos Executivos)

Agrupamento do Bosque							
Sigla	Sexo	Idade	Grau de ensino	Situação e cargo que ocupa	Habilitações	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço neste Agrupamento
D 1 Bosque	F	49 anos	2.º CEB	Professora do QE, Coordenadora de Ciclo de Directores de Turma	Licenciatura Profissionalizada grupo 230 do EB	26 anos	12 anos
D 2 Bosque	F	42 anos	3.º CEB	Professora do QE Coord Departamento de Ciências Exactas	Licenciatura Profissionalizada grupo 500 do EB	18 anos	6 anos
D 3 Bosque	F	54 anos	1.º CEB	Professora do QE Coord. Cons.Docentes	Licenciatura.Profissionalizada grupo 110 do EB	30 anos	12 anos
D 4 Bosque	F	47 anos	Pré-Escol.	Educadora do QU Titular de grupo	Licenciatura. Profissionalizada grupo 100 do EB	24 anos	2 anos
PCE Bosque	F	46 anos	3.º CEB	Professora do QE Presidente do Conselho Executivo	Licenciatura Profissionalizada grupo 300 do EB	24 anos	12 anos

D – Docente entrevistado; PCE - Presidente entrevistado

Agrupamento dos Plátanos							
Sigla	Sexo	Idade	Grau de ensino	Situação e cargo que ocupa	Habilitações	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço neste Agrupamento
D 1 Plátanos	F	52 anos	3.º CEB	Professor do QE, Coordenador de Ciclo Directores de Turma	Licenciatura Profissionalizado Grupo 400 EB	28 anos	10 anos
D 2 Plátanos	M	42 anos	2.º CEB	Professor do QE Presidente Conselho .Pedagógico	Licenciatura Profissionalizado grupo 260 do EB	17 anos	9 anos
D 3 Plátanos	M	53 anos	1.º CEB	Professor do QE Coord. Cons.Docentes	Licenciatura. Profissionalizado grupo 110 do EB	30 anos	10 anos
D 4 Plátanos	F	49 anos	Pré-Escol.	Educadora do QU Titular de grupo	Licenciatura. Profissionalizado grupo 100 do EB	26 anos	6 anos
PCE Plátanos	M	52 anos	2.º CEB	Professor do QE Presidente do Conselho Executivo	Licenciatura Profissionalizado grupo 230 do EB	26 anos	16 anos

D – Docente entrevistado; PCE - Presidente entrevistado

Agrupamento do Pinhal							
Sigla	Sexo	Idade	Grau de ensino	Situação e cargo que ocupa	Habilitações	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço neste Agrupamento
D 1 Pinhal	M	45 anos	3.º CEB	Professor do QE, Coordenador de Ciclo Directores de Turma	Licenciatura Profissionalizado grupo 300 do EB	19 anos	5 anos
D 2 Pinhal	F	42 anos	2.º CEB	Professora do QE Coord Departamento de Línguas	Licenciatura Profissionalizada grupo 220 do EB	18 anos	6 anos
D 3 Pinhal	M	54 anos	1.º CEB	Professor do QE Coord. Cons.Docentes	Licenciatura Profissionalizado grupo 110 do EB	32anos	6 anos
D 4 Pinhal	F	42 anos	Pré-Escol.	Educadora do QU Titular de grupo	Licenciatura Profissionalizada grupo 100 do EB	20 anos	5 anos
PCE Pinhal	M	44 anos	3.º CEB	Professor do QE Presidente do Conselho Executivo	Licenciatura Profissionalizado grupo 420 do EB	21 anos	6 anos

D – Docente entrevistado; PCE - Presidente entrevistado

Com este painel de entrevistados, pensamos ter conseguido recolher dados adequados para poder realizar uma análise do papel dos PCE nestes três Agrupamentos.

4.3. Métodos complementares

- A Observação

A observação é uma técnica muito utilizada na pesquisa qualitativa que tanto pode ser aplicada individualmente como estar associada a outras técnicas de pesquisa de opinião. *Observar um fenómeno social significa, em primeiro lugar que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstractamente separado do seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus actos, actividades, significados e relações* (Trivinos, 1994: 153).

A observação, associada a outras técnicas de recolha de dados, torna-se, então, importante na metodologia de carácter qualitativo, pois permite ao investigador um contacto pessoal e próximo com o fenómeno que pretende investigar e tomar consciência, em primeira mão, de determinadas situações no respectivo contexto e no momento exacto da sua ocorrência (Merriam, 1998).

No entanto, Lüdke e André (1986) referem algumas críticas a esta técnica. Uma delas aponta a possibilidade de provocar alteração no ambiente ou no comportamento das pessoas que estão a ser alvo da observação, outra refere-se à interpretação subjectiva de quem observa e, finalmente, outra crítica incide na hipótese de levar a uma visão distorcida dos fenómenos ou a representações parciais da realidade. Guba e Lincoln, referenciados por Lüdke e André (1986), rejeitam estas críticas, dizendo que as alterações provocadas no ambiente investigado são em geral muito menores do que se pensa, pois que os ambientes sociais são relativamente estáveis e indicam alguns modos de verificar o nível de envolvimento de investigador que deve confrontar o que observa com aquilo que supunha encontrar e se não encontrar diferenças pode admitir tratar-se de uma visão parcial da realidade. Pode, também, comparar as suas ideias iniciais com as ideias que foram surgindo posteriormente e se não houver discrepância, o investigador poderá estar apenas a confirmar ideias pré-concebidas.

Porque sabíamos ir realizar uma observação não sistemática e pontual, optámos por utilizar a observação não participante, em complementaridade com os outros instrumentos, questionário e entrevista, no sentido de confirmar algo

sobre as respostas dadas, utilizámos a observação directa não participante essencialmente para conferir as seguintes categorias expressas no questionário e na entrevista: *Actuação do Líder, Tomada de decisões, Clima de Escola, Gestão e Liderança da Organização, Gestão de Pessoas, Gestão de Alunos, Perfil do Líder, Relação com pais e restante Comunidade, circulação da informação e trabalho colegial.*

Realizámos esta curta observação em três momentos para cada Agrupamento, que podemos considerar de observação exploratória com registos muito simples de ocorrência ou de posturas e que considerámos mais significativos no momento e que registámos num bloco através de pequenas anotações. O primeiro, em que usámos dois dias, quando fomos entregar os questionários para serem preenchidos. O segundo realizou-se no decurso do preenchimento dos questionários em que aproveitámos para realizar as entrevistas e, ao mesmo tempo, observarmos durante mais dois dias os comportamentos e posturas do PCE e dos docentes em situação normal de trabalho. Por último, quando fomos recolher os questionários, tivemos oportunidade de observar mais algumas situações de trabalho e de relacionamento entre PCE e restante corpo docente. Foi-nos ainda permitido assistir a uma reunião do Conselho Pedagógico em cada Agrupamento estudado, tendo somente estado em parte das reuniões de dois agrupamentos e não presenciando a do Agrupamento do *Pinhal*.

- Análise de Documentos

No que respeita ao estudo de documentos incidimos a nossa reflexão naqueles produzidos nos Agrupamentos em questão: Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades e uma ou outra acta que nos foi autorizado consultar. Esta análise revelou-se de alguma utilidade para completar algumas ideias acerca das dinâmicas que se percebem entre os vários actores e, sobretudo, do modo como elas ocorrem e da influência que geram no desenvolvimento organizacional. No caso presente, o acesso do investigador a qualquer documentação enriquecedora da análise que se pretende fazer foi

facilitada pela confiança que os PCE dos Agrupamentos envolvidos depositaram no investigador.

Esta técnica de recolha de dados tem suscitado algumas interrogações em termos de relevância, no entanto, apresenta vantagens, pois

os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização.

(Bogdan e Bilken, 1994: 181)

Os documentos constituem, então, fontes de fácil e imediata consulta e para a sua análise não há interferências no ambiente e nas relações sociais dos sujeitos em estudo.

5. VALIDADE, FIABILIDADE E LIMITES DO ESTUDO

Como características principais da nossa opção metodológica podemos, antes de mais, salientar a *confidencialidade*, que é necessária e obrigatória porque através dela se assegura, com maior certeza, que os actores colaboram com verdade, não escondendo ou deturpando os factos o que, ao contrário de prejudicar o trabalho, traz ao mesmo maior rigor científico.

Por outro lado, temos a preocupação em respeitar a *validade e fiabilidade* na condução e desenvolvimento do nosso estudo, pois são noções-chave em qualquer investigação. A validade é *o grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente* (Ketele & Roegiers, 1993: 81), isto é, devemos ter a noção que os resultados que comunicamos são efectivamente aqueles que afirmamos comunicar. Como a validade se relaciona com a frequência, duração e periodicidade da observação, recorreremos à triangulação metodológica, atrás explicada, para verificar se os dados obtidos são semelhantes em situações e momentos diferentes, de modo a que a validade interna não seja afectada. Quanto à validade externa e porque o

estudo se centra em três Organizações Escolares, os resultados obtidos não poderão ser generalizados a outros contextos, facto a que já fizemos alusão neste mesmo capítulo.

Em relação à fiabilidade que *consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes, quer numa mesma pessoa em momentos diferentes* (Ketele & Roegiers, 1993: 81), alargámos a amostra a todos os docentes pertencentes aos diversos estabelecimentos de ensino que constituem os Agrupamentos de Escolas em análise e incluímos nos inquéritos e entrevistas questões similares que nos permitem comprovar alguma *razoabilidade e estabilidade* das respostas. Para sabermos se os resultados são fiáveis, devemos ter consciência que os que comunicamos são precisamente aqueles que obtivemos, tentando que não exista ambiguidade na apresentação ou na redacção dos mesmos.

Por fim, uma possível limitação ao estudo foi a diferença entre o número de inquiridos seleccionados e a quem distribuámos os questionários (394) e os que nos foram devolvidos (270). Esta diferença de 124 não respondentes torna menos significativos os resultados sem, contudo e muito longe disso, o inviabilizar. No entanto perdemos 31,5% de opiniões. Seria mais agradável não ter acontecido. Temos, no entanto, a consciência que continuamos a estar perante um estudo representativo e significativo.

Através da triangulação metodológica explicitada ao longo deste capítulo tentámos, o mais possível, não incutir demasiada carga de subjectividade durante o processo de recolha de dados, de modo a que os resultados que apresentarmos sejam válidos e fiáveis no contexto em que são inseridos e, desta forma, possamos atingir os objectivos a que nos propusemos com a concretização deste trabalho.

6. CARACTERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS EM ESTUDO

No sentido de contextualizar os Agrupamentos em análise recorremos a várias fontes escritas dos mesmos, fundamentalmente os últimos Projectos Educativos, bem como outros projectos, trabalhos de alunos e de professores existentes nas bibliotecas e registos internos que contextualizam social, económica e culturalmente os três Agrupamentos

6.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas do *Bosque*

- O Meio envolvente

O Agrupamento de Escolas do *Bosque* situa-se na zona norte, a cerca de sete quilómetros da sede de um concelho que é, ao mesmo tempo, sede de um distrito da região centro, tendo na sua área de intervenção um conjunto de seis freguesias.

A sua comunidade educativa é constituída por um numeroso e heterogéneo agregado humano que, sob o ponto de vista sócio económico e cultural, apresenta uma variedade de características típicas das periferias urbanas com um sector de população que se ocupa na agricultura tradicional e outro que se desloca diariamente para a prestação de serviços na cidade. Esta distribuição configura uma comunidade que em termos de padronização sociológica se identifica com os estratos “médio” e “médio baixo”. A vida comunitária encontra-se fundada nas diversas Associações e Centros culturais e recreativos existentes neste território educativo.

A região é caracterizada por um clima temperado com vegetação espontânea e não espontânea, constituída pela floresta, de pinheiro bravo e de eucalipto, que é uma das principais fontes de riqueza. A produção animal é predominantemente caseira, sendo de assinalar a existência de alguns aviários, mas em número pouco significativo.

É uma zona predominantemente rural e agrícola verificando-se a existência de algum comércio, emigração na maioria sazonal e alguma indústria, principalmente a da construção civil e um parque industrial de razoável dimensão com actividades na área do mobiliária, de materiais de construção, madeiras e outros.

As actividades referenciadas, nomeadamente a agrícola e a industrial, acabam por absorver a grande maioria da mão-de-obra da zona. Por todo território educativo encontram-se vestígios de património ambiental e construído, essencialmente constituído por vestígios megalíticos e romanos bem como algum património arquitectónico de épocas mais recentes. Estes sinais de cultura são complementados com a existência de diversas Associações Culturais, Recreativas e Desportivas e Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Algumas das freguesias estão bastante distantes da cidade e da freguesia da escola sede, tendo mais elementos que as identificam com os dois concelhos com que confina do que com o seu próprio concelho.

- Os Edifícios Escolares e Espaços Físicos

Os edifícios escolares do agrupamento são constituídos por uma Escola Sede - Básica 2/3, vinte e duas Escolas do 1º Ciclo e cinco Jardins-de-infância.

A Escola Sede, Básica 2/3, é uma 18T (para 18 turmas) tendo começado a funcionar em meados dos anos noventa. Aí todos os espaços estão aproveitados, incluindo arrecadações e gabinetes que não correspondem às características inerentes à prática lectiva.

Regista o Projecto Educativo do Agrupamento que o edifício, com construção recente, apresenta um número insuficiente de salas de aula. *Possui boas instalações sanitárias, um refeitório amplo, aquecimento central, boa iluminação e uma biblioteca/centro de recursos a necessitar de algumas remodelações.* Assinala ainda aquele documento que

a construção de um pavilhão gimnodesportivo, de uma sala de convívio, de um espaço específico para o desenvolvimento de actividades integradas

nas Áreas de Projecto e extracurriculares, um auditório, mais salas de aula e gabinetes de trabalho constituem uma necessidade premente.

(PEE, 2005-2008)

O parque escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico é constituído por edifícios com mais de meio século de existência, sobretudo do tipo “Plano dos Centenários” e, pontualmente, outros. Os edifícios do tipo “Plano dos Centenários” apresentam uma, duas ou três salas com porta frontal, logradouro coberto na parte posterior e um pequeno hall à entrada da sala de aula. Os restantes, um tem uma única sala tendo um hall exterior na entrada e logradouro coberto na parte posterior e um outro é constituído por duas salas no rés-do-chão e com uma porta central que dá para um hall, de onde sai uma escadaria para o 1º piso no qual se situava a casa do professor que hoje se utiliza como sala de aula.

Socorrendo-nos ainda do Projecto Educativo já referido, pode ler-se que *as escolas do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas do Bosque, algumas foram remodeladas e encontram-se em boas condições, no entanto, existem outras que apresentam instalações sanitárias degradadas, iluminação deficiente, paredes a necessitarem de pintura, falta de espaços cobertos, mobiliário em mau estado de conservação, inexistência de muros de suporte dos terrenos anexos e de vedações, jardins mal cuidados e com pouca ou nenhuma arborização.*

(PEE. 2005-2008)

Os edifícios dos Jardins-de-infância não têm um tipo estandardizado. Podem ocupar uma sala pertencente ao edifício do 1ºCiclo, ou de construção moderna, diferenciado do edifício do 1º Ciclo, embora o espaço exterior seja comum. Estes edifícios modernos possuem duas salas, cozinha, hall e duas instalações sanitárias (crianças/adultos). Ainda funcionam alguns em sala emprestada por Associações e IPSS.

A Comunidade Escolar do Agrupamento de Escolas do *Bosque* – 2006/2007:

– Alunos, Professores, Funcionários e Pais e Encarregados de Educação

O Agrupamento de Escolas do *Bosque* funciona todo em regime diurno tendo, no ano lectivo 2006/2007, 99 crianças na Educação Pré-Escolar, 335 alunos do 1º ciclo, 160 alunos do 2º ciclo e 239 alunos do 3º ciclo, num total de 836 alunos.

A maioria dos alunos que frequenta as escolas do Agrupamento provém de três das seis freguesias, por serem as mais povoadas da área de intervenção do Agrupamento.

Quadro n.º 7 - Pessoal Docente do Agrupamento do Bosque 2006/2007

Nível	Quadro de Escola	Q.Z.P.	Contratados	Destacados	Total
Pré-Escolar	3	4	0	1	8
1.º Ciclo	13	20	1	1	35
2.º e 3.º Ciclos	37	8	5	12	75
TOTAL	53	32	6	14	118

Fonte (PEE 2005-2008)

O Agrupamento tem cento e dezoito professores, dos quais 50% pertencem ao QE e 27% pertencem ao QZP. Isto denota uma razoável estabilidade do corpo docente, principalmente nos 2.º e 3.º ciclos.

Quadro n.º 8 - Pessoal Não Docente do Agrupamento do Bosque 2006/2007

	Quadro	Contratado	Total
Chefe de Serviços Administrativos	1	0	1
Assistentes Administrativos	3	3	6
Guardas Nocturnos	1	1	2
Auxiliares A.Educativa da Ed. Pré-Escolar	1	3	4
Auxiliares A.Educativa do 1.º Ciclo	4	1 + 18 Assalariados	23
Auxiliares A.Educativa dos 2.º e 3.º Ciclos	9	11	20
Total	14	15	29

Fonte (PEE, 2005-2008)

De acordo com o PEE, os pais e encarregados de educação têm pouca motivação para a participação na vida escolar. Naquele projecto refere-se que apenas comparecem na escola quando solicitados pelo educador, professor ou director de turma, para tomarem conhecimento dos dados relativos à avaliação e/ou comportamento dos seus educandos, sendo a participação nas reuniões da Associação de Pais, também, muito reduzida.

- Diagnóstico / Identificação de dificuldades dos alunos

Tomando como fonte de recolha de dados a análise do PEE 2005-2008, este refere-nos que os alunos que fazem parte desta comunidade escolar apresentam um desenvolvimento bastante heterogéneo e diferenciado aos níveis social, económico e cultural. *Há a salientar carências de ordem afectiva (emigração dos progenitores) e de influências da cultura de massas (revistas e T.V.)* (PEE, 2005-2008).

Como consequência destas carências, ainda de acordo com o que se encontra registado no PEE,

verificam-se dificuldades específicas de aprendizagem, de concentração, de raciocínio lógico-matemático e de comunicação no domínio do vocabulário e da sintaxe. De registar ainda a ausência de hábitos e métodos de estudo, problemas de comportamento e de adaptação ao meio escolar e fracas expectativas relativamente à escola como meio de preparação para a vida activa.

(PEE, 2005-2008)

6.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas dos Plátanos

- O Meio envolvente

O Agrupamento de Escolas dos *Plátanos* foi criado nos primeiros anos deste século e a sua área de influência abrange seis freguesias sendo que a mais

longínqua dista cerca de oito quilómetros da Escola sede, estando esta a cerca de dois quilómetros do centro da cidade sede de concelho.

A população escolar é na maioria composta por *alunos oriundos de bairros dormitório e aldeias limítrofes da cidade, com problemas económicos, sociais, culturais e afectivos, englobando alunos vindos de países estrangeiros e outros de etnia cigana*, de acordo com o que nos relata o Projecto Educativo do Agrupamento de 2005 -2008.

O mesmo documento relata que as principais actividades económicas e profissões predominantes dos pais e encarregados de educação dos alunos se dividem entre uma boa percentagem que se emprega na área do comércio e dos serviços ou como trabalhadores dependentes e outros na administração pública ou em funções privadas e liberais.

O sector primário ocupa a grande parte dos pais e encarregados de educação dos alunos das freguesias rurais. Muitos são emigrantes e uma parte com algum significado, famílias de etnia cigana e outras carenciadas, vende nas feiras e faz disso modo de vida. Ao nível sócio económico o Agrupamento de Escolas dos Plátanos detém desde a classe alta e média alta até à classe baixa e média baixa.

(PEE, actualização 2006-2007)

Estas enormes assimetrias provocam sérias dificuldades na gestão do Agrupamento. Com efeito, para além da dispersão das diversas unidades educativas que fazem parte do agrupamento, as suas características específicas, algumas peculiares como seja a da comunidade cigana ou duas freguesias em que o consumo exagerado de bebidas alcoólicas produz resultados complicados na gestão das escolas que lá se encontram implantadas, fazem com que seja difícil levar a cabo a gestão do Agrupamento.

Nas diversas freguesias, a vida social é relativamente importante e gerida por associações recreativas, culturais e desportivas bem como por instituições particulares de solidariedade social (IPSS). É também um território educativo rico em património construído, com vários solares e casas solarengas, muitas delas reconvertidas em turismo rural e quintas com vinhas reconvertidas e modernas técnicas no seu cultivo, que são já hoje uma fonte de riqueza da região e que

empregam um extracto cada vez maior da população. Assim, à actividade agrícola, que não melhora, junta-se a actividade vinícola que cresce e produz riqueza equilibrando estas actividades rurais.

- Os Edifícios Escolares e Espaços Físicos

Constituem este Agrupamento de Escolas catorze edifícios. A Escola Sede, uma Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos, situada na zona peri-urbana da cidade, seis Jardins-de-infância e sete Escolas do 1º ciclo. A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos *possui 23 salas de aula, das quais 15 são específicas para: Ciências Naturais, Educação Visual, E.V.T., Físico-Química, Educação Musical, Informática e PRODEP III* (fonte: PEE). Destas, três são salas de seminários e uma instalação específica, mas não integrada no edifício central, o pavilhão gimnodesportivo. Possui também outros espaços inerentes ao normal funcionamento – serviços administrativos; salas de convívio de professores, alunos e funcionários, refeitório, bufete, papelaria, reprografia, biblioteca, sala de tempos livres, gabinetes do Conselho Executivo, da Acção Social Escolar, dos Apoios Educativos, dos Serviços de Psicologia e Orientação e um pequeno espaço para atendimento aos encarregados de educação.

O parque escolar do 1.º ciclo é constituído por sete escolas, quase todas de construção antiga, tipo “Plano dos Centenários”, que têm vindo a sofrer beneficiações e melhorias ou, até mesmo, reconstrução e uma escola de grande dimensão, de construção moderna e com todas as condições necessárias ao trabalho pedagógico.

Em relação à Educação Pré-Escolar, um Jardim-de-infância está integrado na escola nova de grande dimensão, um outro numa sala cedida por uma Associação e os restantes quatro estão integrados nos edifícios das escolas do 1.º ciclo.

No total, a Educação Pré-Escolar funciona em catorze salas de Jardim-de-infância e o 1.º ciclo em trinta e três salas de aula. O 2.º ciclo é composto por dez turmas e o 3.º ciclo detém 23 turmas, sendo duas de CEF e uma de PCA. No total, o agrupamento é composto por oitenta turmas.

A Comunidade Escolar do Agrupamento de Escolas dos Plátanos - 2006/2007:

-Alunos, Professores, Funcionários e Pais e Encarregados de Educação

Quadro n.º 9 - Pessoal Docente do Agrupamento dos Plátanos 2006/2007

Nível	Quadro de Escola	Q.Z.P.	Contratados	Destacados	Total
Pré-Escolar	11	3	0	2	16
1.º Ciclo	25	20	2	9	56
2.º e 3.º Ciclos	74	11	7	15	107
TOTAL	110	34	9	26	179

Fonte (PEE, actualização 2006-2007)

O Agrupamento tem 179 docentes. Desses, 59,9% estão no Agrupamento há 3 ou mais anos, 62,5% são do QE e 19% pertencem ao QZP, o que demonstra grande estabilidade dos docentes, especialmente dos 2.º e 3.º Ciclos.

Quadro n.º 10 - Pessoal Não Docente do Agrupamento dos Plátanos 2006/2007

	Quadro	Contratado	Total
Chefe de Serviços Administrativos	1	0	1
Assistentes Administrativos	6	5	11
Guardas Nocturnos	2	0	2
Auxiliares A.Educativa da Ed. Pré-Escolar	6	3	9
Auxiliares A.Educativa do 1.º Ciclo	20	3	23
Auxiliares A.Educativa dos 2.º e 3.º Ciclos	23	4	27
Total	58	15	73

Fonte (PEE, actualização 2006-2007)

Do pessoal não docente, 86,1% exerce funções no Agrupamento há 3 ou mais anos.

Quadro n.º 11 - Alunos do Agrupamento dos Plátanos 2006/2007

Nível/ciclo	Localidades	Nº de Turmas	Nº de alunos
Pré-escolar	6	14	257
1º ciclo	7	33	671
2º ciclo	Escola Sede	10	236
3º ciclo	Escola Sede	23	545
Total		80	1709

Fonte (PEE, actualização 2006-2007)

Os pais e encarregados de educação encontram-se organizados em nove Associações de Pais e Encarregados de Educação, uma da escola sede e mais oito das outras unidades. Estão constituídas legalmente e, em condições normais participam na vida escolar quando a isso são incentivadas, normalmente participando em actividades extra curriculares.

Cada uma das associações organiza-se à volta da unidade educativa que os filhos frequentam e que representam. As suas reuniões não são muito concorridas. Não demonstram grande poder de motivação ou iniciativa, a não ser em questões que afectem directamente os seus educandos, mormente os dos dirigentes ou quando, como é o caso da Educação Pré-Escolar, o problema envolve dispêndio de verbas para suportar gastos com actividades da componente de apoio à família.

Participam também, em condições de participação passiva, quando chamados pelo educador, professor ou director de turma ou para colherem dados relativos à avaliação dos seus educandos (PEE, actualização 2006-2007).

-Diagnóstico / Identificação de dificuldades dos alunos

Do total de alunos dos 2.º e 3.º ciclos (781), foram considerados necessitados e subsidiados no escalão A 289 e no escalão B 65 alunos. Relativamente aos alunos do 1.º ciclo, 203 foram contemplados com subsídio da autarquia.

Quadro n.º12
Alunos c/ NEE do Agrupamento dos Plátanos – p/ ciclo 2006/2007

Nível/ciclo	n.º de alunos	% de alunos
Pré-escolar	5	2%
1º ciclo	89	13,3%
2º ciclo	27	11,4%
3º ciclo	48	8,7%
TOTAL	169	8,9%

Fonte (PEE, actualização 2006-2007)

Pela análise do Quadro n.º 12 detectamos que uma boa percentagem de alunos é considerada com necessidades educativas especiais (NEE) pelo que beneficiam de apoio específico dado por docentes especializados. Destes, a maior percentagem encontra-se no 1.º ciclo com 13,3% do total, logo seguida pelo 2.º ciclo com 11,4%. A redução da percentagem desses alunos no 3.º ciclo deve-se, de acordo com a informação que nos foi dada pela responsável pelos Serviços Especializados, à orientação de uma boa parte desses alunos para cursos CEF e PCA.

Deve realçar-se, para melhor caracterizar os alunos deste Agrupamento, que os grupos dos Jardins-de-infância funcionam com crianças de diferentes níveis etários e, à excepção de 2 escolas em que as turmas correspondem a um só ano de escolaridade, em todas as restantes turmas do 1º ciclo coabitam na mesma turma dois ou mais anos de escolaridade. Esta característica tem como resultados taxas e percentagens que diferem de acordo com os grupos/turmas e com a localidade e o seu *modus vivendi*.

A taxa de transição é maior no 2º ciclo e o ano de escolaridade em que é mais baixa é no 9º ano. Nos 8º e 9º anos apenas cerca de 57% dos alunos transitaram com aprovação a todas as disciplinas e no 7º ano verifica-se uma maior taxa de transição sem aproveitamento a Língua Portuguesa (26,7%) e a Matemática (18,7%).

A taxa de abandono real foi de 1,03%. Este valor reporta-se à relação entre o número de alunos que abandonaram ou foram excluídos por faltas ao longo do ano e o número total de alunos matriculados no início do ano lectivo.

6.3. Caracterização do Agrupamento de Escolas do *Pinhal*

- O Meio envolvente

O Agrupamento de Escolas do *Pinhal*, de acordo com o seu PEE, situa-se na periferia da cidade, ficando a Escola Sede a cerca de seis quilómetros da cidade que é, como já referimos, ao mesmo tempo capital de distrito e sede de

concelho. Esta realidade determina um meio social ambivalente, surgindo, a par de uma cultura tradicional, o avanço da urbanidade, reflexo da proximidade da cidade, da emigração e da influência dos *media*.

Ainda conforme o referido documento orientador das políticas educativas do agrupamento, apesar de próximo de um centro urbano, o Agrupamento está nitidamente inserido num meio onde coexistem dois grandes tipos de agricultura: a tradicional voltada para o auto consumo e outra mais moderna e aberta ao mercado, designadamente várias estufas de produção de flores e produtos hortícolas, além de pequenas e médias vinhas.

Em termos industriais, na região, existem, fundamentalmente, pequenas unidades de cariz mais ou menos familiar, nomeadamente metalo-mecânica ligeira, têxteis, criação de aves e artesanato diverso. Há, ainda, algumas quintas de lazer voltadas, essencialmente, para o agro-turismo.

No campo social e solidário destacam-se sete Associações de Solidariedade Social. Uma reveste o carácter de Fundação – IPSS. Situa-se a cerca de sete quilómetros da Escola Sede e o seu núcleo sociocultural agrega um pólo de salvaguarda da cultura tradicional e do património e uma escola profissional que, apesar do seu contínuo crescimento é insuficiente, para a procura quer regional, quer nacional.

A oferta de empregos é restrita e precária, sendo, por isso, frequente a saída de uma boa parte da população residente para as grandes cidades e mesmo para fora do país. Tal facto leva, conseqüentemente, a um certo desmembrar das famílias, ficando os filhos (alunos) entregues a familiares mais ou menos próximos (PEE).

Por outro lado, existe uma camada populacional significativa que não tem sequer a escolaridade básica, persistindo alguns casos de alcoolismo, maus-tratos e trabalho infantil.

Todos estes factores, de acordo com o PEE de 2003-2006,

geram dificuldades de enquadramento familiar harmonioso e estimulante para os jovens/alunos. Isto, não obstante a generalidade dos pais e encarregados e educação revelarem preocupação e empenho no

acompanhamento dos seus educandos colaborando, activamente, com as estruturas escolares.

Globalmente, estamos perante um meio com potencialidades, mas desfavorecido, havendo algumas aldeias com problemas de acessibilidade que, associados à insuficiência de um conjunto variado de infra-estruturas materiais, culturais e recreativas, dificultam a fixação na área.

Perante esta situação, a Escola surge como um factor fundamental de coesão e de desenvolvimento nas diversas vertentes, aumentando significativamente as expectativas das camadas mais jovens da população

(PEE, 2003-2006).

-Os Edifícios Escolares e Espaços Físicos

As raízes do Agrupamento de Escolas do *Pinhal* remontam ao ano lectivo de 1996/97, em que se deu início a uma parceria entre a Escola Básica 2,3, sede do Agrupamento e as Escolas do 1.º Ciclo e Jardins-de-infância das freguesias limítrofes. Os alunos destas unidades educativas começaram a ter acesso à cantina da Escola Sede e passaram a usufruir de aulas de Educação Musical, Educação Física e Língua Estrangeira, havendo, desde essa data, uma estreita colaboração com as duas Juntas de Freguesia e com a Câmara Municipal. Tendo em conta o disposto no Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio, avançou-se para a criação do Agrupamento, que foi homologado em 1999.

Integram o Agrupamento uma Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos, a Escola Sede, treze Escolas Básicas do 1.º Ciclo e seis Jardins-de-infância.

Agora, [...] o Agrupamento de Escolas do Pinhal [...] já é uma realidade, e urge que concitemos esforços no sentido de criarmos a tal escola-comunidade educativa alargada e que o aceitemos como uma realidade de todos nós e que contribuamos, assim, para uma melhoria da qualidade de ensino.

(PEE, 2003-2006)

Após 18 anos de utilização e não obstante intervenções e melhoramentos sucessivos na Escola Sede, acrescem às limitações estruturais de raiz,

instalações insuficientes, não funcionais e degradadas, falta de salas/espços específicos para o desenvolvimento de actividades pedagógicas, lúdicas, recreativas, oficinais, de reuniões e trabalho extra lectivo, deficientes condições de luminosidade, acústica, térmica e ventilação das salas de aula, deficiências de construção do edifício o que concorre para o aumento do número de acidentes e carências de recursos humanos especializados ao nível das novas tecnologias de informação e comunicação (PEE).

Das restantes unidades educativas, as treze escolas do 1.º ciclo todas elas revestem as características já referenciadas para o mesmo tipo de escolas dos outros dois agrupamentos. De acordo com o Projecto Educativo, sente-se

a falta de equipamento, designadamente, audiovisual e de material didáctico actualizado, a falta de espaços polivalentes, os edifícios estão expostos a eventuais actos de vandalismo, as instalações sanitárias inadequadas ao nível etário respectivo e sente-se a insuficiência de transportes.

(PEE, 2003 -2006)

São construções com mais de meio século de existência, tipo “Plano dos Centenários” e que, embora sofrendo obras de beneficiação, não perdem a sua estrutura e configuração que não se adapta às exigências pedagógicas e sociais dos dias de hoje. Além do mais, a grande maioria tem turmas heterogéneas com dois e mais anos de escolaridade o que limita e prejudica as aprendizagens dos alunos. Algumas destas escolas ainda partilham as suas instalações com a Educação Pré-Escolar pois, os Jardins-de-infância encontram-se a funcionar numa sala desses edifícios, salvo um ou outro que funcionam em sedes de Associações.

A Comunidade Escolar do Agrupamento de Escolas do *Pinhal*

- 2005/2006:

-Alunos, Professores, Funcionários e Encarregados de Educação

Para melhor caracterizarmos a comunidade escolar realcemos que o Projecto Educativo refere alguns constrangimentos, afirmando que

Tratando-se de um Agrupamento de Escolas, que vai desde o pré-escolar ao 3º ciclo, espalhado por uma área rural superior a 50 km² e um raio de 12 Km sobressaem, naturalmente, dificuldades ao nível dos acessos e da mobilidade entre os diversos estabelecimentos.

(PEE, 2003 -2006)

Mais à frente continua referindo que este Agrupamento sente que existe relacionamento institucional incipiente, entre algumas escolas e associações e autarquias da sua área de influência, [...] a burocracia, como um dos factores de inércia, impedindo muitas as vezes a resolução de problemas correntes, de uma forma eficaz [...] falta de Auxiliares de Acção Educativa, especialmente, nas Escolas do 1º. Ciclo.

(PEE, 2003 -2006)

O Agrupamento de Escolas do *Pinhal* tem cento e dezasseis professores, dos quais 57% pertencem ao QE e 23,3% pertencem ao QZP. Isto denota uma boa estabilidade do corpo docente, principalmente nos 2.º e 3.º ciclos.

Quadro n.º 13 - Pessoal Docente do Agrupamento do Pinhal 2005/2006

Nível	Quadro de Escola	Q.Z.P.	Contratados	Apoio	Total
Pré-Escolar	9	0	0	0	9
1.º Ciclo	14	18	0	0	32
2.º e 3.º Ciclos	43	9	6	2	75
Total	66	27	6	2	116

Fonte (PEE, 2003 -2006)

Quadro n.º 14 - Pessoal Não Docente do Agrupamento do Pinhal 2005/2006

	Quadro	Contratado	Total
Chefe de Serviços Administrativos	1	0	1
Assistente Administrativo	6	1	7
Guardas Nocturnos	2	0	2
Auxiliares A E da Ed. Pré-Escolar	2	4	6
Auxiliares A E do 1.º Ciclo	14	3 Assalariados	17
Auxiliares de A E do 2.º e 3.º Ciclos	16	4 Assalariados	20
Cozinheiros	5	2	7
Total	46	14	60

Fonte (PEE, 2003 -2006)

Embora, pela leitura do Projecto Educativo, constatemos que existem referências várias à falta de Auxiliares de Acção Educativa, dos três

Agrupamentos em estudo, este parece-nos ser o que tem menos carências a este nível na Escola Sede pois, para 20 turmas de 2.º e 3.º ciclos, numa escola que funciona em regime normal, tem 20 AAE.

No caso do 1.º ciclo já tem um menor rácio pois para 24 turmas só tem 14 AAE e 3 assalariados pelo que, efectivamente, deve ter carências, tal como para a Educação Pré-Escolar em que tem somente dois AAE para 6 grupos.

O Agrupamento tem 850 alunos e cinquenta turmas, distribuídos da seguinte forma:

Quadro n.º 15 - Turmas e Alunos do Agrupamento do Pinhal 2005/2006

CICLO	Nº. DE TURMAS	Nº. DE ALUNOS
Pré-escolar	6	105
1º. Ciclo	24	322
2º. Ciclo	9	181
3º. Ciclo	11	242
TOTAIS	50	850

Fonte (PEE, 2003 -2006)

Em relação aos pais existe uma Associação de Pais e Encarregados de Educação legalmente constituída que, nos últimos anos, se tem envolvido crescentemente na vida escolar, promovendo e dinamizando iniciativas em estreita colaboração com os diversos órgãos do Agrupamento.

- Diagnóstico/Identificação de dificuldades dos alunos

O Projecto Educativo informa-nos ainda que:

os alunos revelam, na generalidade, insuficiência ao nível da comunicação oral/escrita e de motivação, surgindo casos pontuais de difícil integração que se reflectem nalguma conflitualidade entre os discentes, que é resultado, também, das carências/sobreposição de espaços.

(PEE, 2003 -2006)

Relativamente à continuidade de estudos e a necessidade de responder à diversidade na escola, o mesmo documento, diz-nos que:

Por outro lado, persiste a premência em compatibilizar, estimular e acompanhar a minoria de alunos com aspirações ao prosseguimento de estudos até ao nível superior e a esmagadora maioria cujas expectativas académicas e profissionais apontam para a conclusão da escolaridade básica e a imediata iniciação profissionalizante ou ingresso no mercado de trabalho.

(PEE, 2003 -2006)

O insucesso, por seu turno, seguindo o PEE, é persistente e tem maior expressão ao nível das Ciências Naturais e Experimentais, da Matemática e das Línguas.

Quanto ao absentismo e abandono escolar, os responsáveis pensam que os mesmos se correlacionam. Analisemos o quadro de insucesso e abandono.

**Quadro n.º16 - Insucesso e Abandono
Agrupamento do Pinhal 2005/2006**

CICLO	INSUCESSO
1.º	13
2.º	18
3.º	52
CICLO	ABANDONO
3.º	7

Fonte (PEE, 2003 -2006)

Reparamos que o enorme insucesso se dá no 3.º ciclo o qual atinge 62,7% do total de insucesso. O abandono regista-se somente no 3.º ciclo.

Neste Agrupamento, 7,8% do total dos alunos, de acordo com o Quadro n.º 17, estão considerados como alunos com Necessidades Educativas Especiais, tendo apoio de docentes especializados e encontram-se integrados no regime especial de aprendizagem previsto no Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. A maior quantidade abrangida é constituída por alunos do 2.º ciclo, com 10,5% do total de ciclo seguida dos alunos do 1.º ciclo com 8,7% do total de ciclo.

Quadro n.º17 - Alunos com NEE do Agrupamento do Pinhal 2005/2006

Pré-escolar	3
1º. Ciclo	28
2º. Ciclo	19
3º. Ciclo	16
TOTAL	66

Fonte (PEE, 2003 -2006)

Porque reputamos de grande importância para melhor percepção das características dos alunos do Agrupamento em análise, considerámos ser fundamental apresentar e comentar, embora brevemente, o Quadro n.º 18 que refere o número de alunos abrangidos pelos benefícios da Acção Social Escolar (ASE). Com efeito, 39,5% do total de alunos é abrangido pelos auxílios económicos, o que significa que são alunos de famílias carenciadas e com dificuldades económicas. Destes 332 alunos, 6,4% (54 alunos) são abrangidos pelo escalão B e, repare-se bem, 32,7% (278 alunos) são abrangidos pelo escalão A, ou seja, o escalão para os casos de maior carência. Isto denota estarmos perante uma comunidade ainda muito carenciada, percebendo-se, por isso, que as perspectivas de futuro escolar e profissional dos alunos, já atrás referidas, sejam tão baixas.

**Quadro n.º 18 - Alunos subsidiados pela ASE
Agrupamento do Pinhal 2005/2006**

	Escalão A	Escalão B
Pré-escolar	19	3
1º. Ciclo	79	13
2º. Ciclo	67	11
3º. Ciclo	113	27
TOTAIS	278	54

Fonte (PEE, 2003 -2006)

Pelo exposto, somos levados a concluir estar perante um Agrupamento que detém grupos socioeconómicos, e eventualmente culturais, carenciados e com problemas de integração na vida escolar. Pese embora a proximidade da cidade, parece-nos ser uma zona difícil e arriscamos a afirmar que, dos três Agrupamentos seleccionados, será aquele que revela maiores discrepâncias e onde será mais difícil fazer um trabalho de sucesso com vista à melhoria das aprendizagens e das condições socioeconómicas da comunidade em que se insere.

7. CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO

No sentido de prestar informação clara e discriminada dos inquiridos, decidimo-nos por apresentar a caracterização dos respondentes por Agrupamento e, de seguida, na globalidade, considerando como um único quadro cada uma das tabelas específicas e a tabela do Total Global.

Quadro n.º 19 - Habilitações Académicas

Habilitações Académicas	Agrup. do Bosque		Agrup. dos Plátanos		Agrup. do Pinhal	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Mestrado</i>	2	3,4	3	2,4	8	9,3
<i>Formação Especializada</i>	3	5,1	19	15,2	3	3,5
<i>Licenciatura</i>	48	81,4	89	71,2	64	74,4
<i>Bacharelato</i>	5	8,5	14	11,2	11	12,8
<i>Outra</i>	1	1,7	-----	-----	-----	-----
Total	59	100,0	125	100,0	86	100,0

Total Global

Habilitações Académicas	Freq.	%
<i>Mestrado</i>	12	4,4
<i>Formação Especializada</i>	25	9,3
<i>Licenciatura</i>	202	74,8
<i>Bacharelato</i>	30	11,1
<i>Outra</i>	1	0,4
Total	270	100,00

Através da análise deste Quadro, (n.º 19), verificamos que a grande maioria dos docentes inquiridos, (74,8%), tem como habilitação académica uma licenciatura. Os docentes com bacharelato ainda são uma percentagem considerável (11,1%) e as formações pós graduadas, especializadas e mestrados ainda são em pequeno número. Isto também poderá levar-nos a reflectir acerca

da formação contínua dos docentes bem como no investimento dos mesmos na profissão.

Quadro n.º 20 - Nível de Ensino Leccionado

Nível	Agrup. do Bosque		Agrup. dos Plátanos		Agrup. do Pinhal	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Educador de Infância</i>	5	8,5	12	9,6	8	9,3
<i>Professor do 1.º CEB</i>	19	32,2	34	27,2	29	33,7
<i>Professor do 2.º CEB</i>	11	18,6	33	26,4	16	18,6
<i>Professor do 3.º CEB</i>	24	40,7	46	36,8	33	38,4
TOTAL	59	100,0	125	100,0	86	100,0

Total Global

Nível	Freq.	%
<i>Educador de Infância</i>	25	9,3
<i>Professor do 1.º CEB</i>	82	30,4
<i>Professor do 2.º CEB</i>	60	22,2
Professor do 3.º CEB	103	38,1
TOTAL	270	100,0

O Quadro n.º 20 demonstra que o grupo com maior número de inquiridos é o 3.º ciclo do Ensino Básico com 103 docentes (38,1%) do total de 270. Também constituem um grupo muito significativo os professores do 1.º ciclo com uma percentagem de 30,4%. Os Educadores de Infância são o grupo mais pequeno (25) em relação ao total, porque existem também um menor número de unidades educativas da educação pré-escolar em relação aos outros níveis, certamente devido à não obrigatoriedade de frequência e não existência de generalização.

Quadro n.º 21 - Categoria Profissional

Categoria Profissional	Agrup. do Bosque		Agrup. dos Plátanos		Agrup. do Pinhal	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Educador Quadro Único	5	8,5	9	7,2	3	3,5
<i>Educador Quadro de Zona Pedagógica</i>	3	5,1	1	,8	9	10,5
Professor Quadro de Escola	31	52,5	85	68,0	37	43,0
<i>Professor Quadro de Zona Pedagógica</i>	13	22,0	21	16,8	23	26,7
<i>Educador/Professor Contratado</i>	7	11,9	9	7,2	14	16,3
TOTAL	59	100,0	125	100,0	86	100,0

Total Global

Categoria Profissional	Freq.	%
Educador Quadro Único	17	6,3
<i>Educador Quadro de Zona Pedagógica</i>	13	4,8
Professor Quadro de Escola	153	56,7
<i>Professor Quadro de Zona Pedagógica</i>	57	21,1
<i>Educador/Professor Contratado</i>	30	11,1
TOTAL	270	100,0

No que se refere à categoria e à situação profissional, a grande maioria dos docentes pertence aos quadros, sendo que o “Quadro de Escola” é maioritário detendo um maior número do que todas as restantes categorias juntas. Estes resultados levam-nos a extrapolar o impacto e os reflexos que provoca no presente estudo, dado que esta maioria de docentes pertence com carácter definitivo ao mesmo agrupamento e, como tal, terão uma visão privilegiada do seu presidente.

Quadro n.º 22 - Tempo de Serviço Docente

Anos de serviço	Agrup. do Bosque		Agrup. dos Plátanos		Agrup. do Pinhal	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Até cinco anos</i>	7	11,9	10	8	16	18,6
<i>6 a 10 anos</i>	6	10,2	6	4,8	8	9,3
<i>11 a 15 anos</i>	9	15,3	16	12,8	20	23,2
16 a 20 anos	17	28,8	27	21,6	14	16,3
<i>21 a 25 anos</i>	11	18,6	30	24	16	18,6
<i>26 a 30 anos</i>	7	11,9	35	28	10	11,6
<i>31 a 35 anos</i>	2	3,4	1	0,8	2	2,4
TOTAL	59	100,0	125	100,0	86	100,0

Total Global

Anos de serviço	Freq.	%
<i>Até 5 anos</i>	33	12,1
<i>6 a 10 anos</i>	20	7,4
<i>11 a 15 anos</i>	45	16,7
16 a 20 anos	58	21,5
<i>21 a 25 anos</i>	57	21,1
<i>26 a 30 anos</i>	52	19,3
<i>31 a 35 anos</i>	5	1,9
TOTAL	270	100,0

O aspecto relativo ao tempo de serviço docente torna-se claro ao reunirmos os grupos até aos 15 anos, que contabilizam 36,2% do total, e os grupos compreendidos entre os 16 e os 35 anos, que perfazem uma maioria clara de 63,8%.

Feita a análise por agrupamento verificamos que o que tem um grupo maioritário de docentes com menos tempo de serviço é o Agrupamento de Escolas do *Pinhal* que, entre 1 e 15 anos de serviço, contabiliza uma percentagem de 50,8%, seguido do Agrupamento de Escolas do *Bosque* que, nesse mesmo grupo, reúne 37,4% do total.

Conclui-se que o Agrupamento que tem mais docentes com maior antiguidade em serviço é o Agrupamento de Escolas dos *Plátanos*, um agrupamento da cidade. Os outros dois, de zonas peri-urbana ou mesmo semi-rural, têm um corpo docente bem mais jovem, o que só vem comprovar a deslocação e fixação nos centros urbanos dos docentes com maior tempo de serviço.

Quadro n.º 23 – Sexo dos Inquiridos

Sexo	Agrup. do Bosque		Agrup. dos Plátanos		Agrup. do Pinhal	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Masculino	18	30,5	28	22,4	21	24,4
Feminino	41	69,5	97	77,6	65	75,6
Total	59	100,0	125	100,0	86	100,0

Total Global

<i>Sexo</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
<i>Masculino</i>	68	25,2
<i>Feminino</i>	202	74,8
<i>Total</i>	270	100,0

A análise deste quadro relativamente ao sexo não deixa quaisquer dúvidas. Com efeito, os resultados limitam-se a confirmar a tendência nacional relativamente ao pessoal docente, ou seja, a tendência bem clara para o predomínio do sexo feminino sobre o masculino. No caso vertente, os 74,8% de mulheres contra apenas 25,2% de homens diz tudo. Também podemos salientar que em qualquer dos três agrupamentos estudados é um factor sistemático e constante, pois o domínio feminino circula entre os cerca de 70% no do *Bosque* e os cerca de 78% no dos *Plátanos*. O predomínio do feminino é um facto iniludível e que teremos de tomar em consideração no nosso estudo.

Quadro n.º 24 – Idade dos Inquiridos

<i>Idade</i>	Agrup. do Bosque		Agrup. dos Plátanos		Agrup. do Pinhal	
	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
<i>20 a 30 anos</i>	8	13,6	11	8,8	15	17,4
<i>31 a 40 anos</i>	14	23,7	26	20,8	32	37,2
<i>41 a 50 anos</i>	31	52,5	75	60,0	33	38,4
<i>51 a 60 anos</i>	6	10,2	13	10,4	6	7,0
<i>Total</i>	59	100,0	125	100,0	86	100,0

Total Global

<i>Idade</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>
<i>20 a 30 anos</i>	34	12,6
<i>31 a 40 anos</i>	70	25,9
<i>41 a 50 anos</i>	140	51,9
<i>51 a 60 anos</i>	26	9,6
<i>Total</i>	270	100,0

A variável *Idade* obtém resultados que vêm confirmar o envelhecimento progressivo da classe docente. A fixação dos mais velhos dá-se mais nas escolas de cidade e, à medida que delas nos afastamos, aumenta o número de docentes mais novos. Esta variável também tem influência para o presente estudo que tomaremos em consideração.

Quadro n.º 25 - Ocupação de Cargos de Gestão

	Agrup. do Bosque		Agrup. dos Plátanos		Agrup. do Pinhal	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Sim</i>	34	57,6	53	42,4	41	47,7
<i>Não</i>	25	42,4	72	57,6	45	52,3
Total	59	100,0	125	100,0	86	100,0

Total Global

Ocupa algum cargo na gestão do Agrupamento?		
	Freq.	%
<i>Sim</i>	128	47,4
<i>Não</i>	142	52,6
Total	270	100,0

Em relação ao Quadro n.º 26, sobre o desempenho de cargos de gestão intermédia, a maioria (52,6%), na apreciação global, afirma não exercer qualquer cargo no Agrupamento. Contudo, é grande o equilíbrio, pois um pouco menos de metade exerce cargos (47,4%). Só o Agrupamento de Escolas do *Bosque* tem uma maioria (57,6%) que exerce cargos.

Deveremos tomar em consideração que esta recolha de dados foi anterior à criação da categoria de *professor titular* (Dec. Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro e Dec. Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio). Pensamos que esta medida pode vir a alterar, a situação, pois a partir desta altura somente os professores titulares exercem a esmagadora maioria de cargos, por inerência (a não ser em escolas em que não existam professores com essa categoria). São raras as excepções em que não é necessária essa prerrogativa, como no caso do exercício do cargo de director de turma. É, assim, um dado a reter.

Quadro n.º 26 - Cargos de Gestão

CARGO	Agrup. do Bosque		Agrup. dos Plátanos		Agrup. do Pinhal	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Assembleia</i>	3	5,1	7	5,6	3	3,5
<i>Conselho Pedagógico</i>	5	8,5	7	5,6	5	5,8
<i>Delegado de Grupo Disciplinar</i>	7	11,9	7	5,6	1	1,2
Director de Turma	11	18,6	17	13,6	18	20,9
<i>Coord. Directores de Turma</i>	1	1,7	2	1,6	1	1,2
<i>Coord. Conselho Docentes</i>	1	1,7	2	1,6	--	--
<i>Coord. Estabelecimento</i>	5	8,5	10	8,0	7	8,1
<i>Outro</i>	1	1,7	1	,8	6	7,0
Nenhum	25	42,4	72	57,6	45	52,3
Total	59	100,0	125	100,0	86	100,0

Total Global

Cargo	Freq.	%
<i>Assembleia</i>	13	4,8
<i>Conselho Pedagógico</i>	17	6,3
<i>Delegado de Grupo Disciplinar</i>	17	6,3
Director de Turma	44	16,3
<i>Coord. Directores de Turma</i>	3	1,1
<i>Coord. Conselho de Docentes</i>	3	1,1
<i>Coord. Estabelecimento</i>	23	8,5
<i>Outro</i>	8	3,0
Nenhum	142	52,6
Total	270	100,0

Continuando a analisar este Quadro (n.º 26) no Total Global, confirmamos o que o anterior referia, ou seja, que 52,6% não desempenha cargos. Os restantes 47,4% desempenham assim, obrigatoriamente, todos os cargos de gestão intermédia. O cargo desempenhado por mais docentes (16,3%) é o de Director de Turma e os Coordenadores de Estabelecimento representam 8,5% do

total. Os restantes cargos, e contabilizámos oito, são em número pouco significativo realçando-se, ainda com algum peso de percentagem, os cargos de Assembleia (4,8), de Conselho Pedagógico e de Coordenador de Departamento (6,3% cada).

7.1. Síntese da caracterização dos Inquiridos

Realizando uma síntese sobre a análise que fizemos acerca da caracterização dos 270 inquiridos podemos chegar às seguintes conclusões, que nos servirão para fazer a análise dos restantes dados e a discussão dos resultados:

- Ao nível das habilitações académicas, predomina, com larga margem (74,8%), a licenciatura, seguida do bacharelato;

- Relativamente ao nível de ensino leccionado, dominam os docentes do 3.º ciclo, com 38,1% do total, seguidos de perto pelo 1.º ciclo em que leccionam 30,4% dos inquiridos;

- Os professores do Quadro de Escola recolhem 56,7% da totalidade, 21,1% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica;

- A grande maioria dos docentes, 63,8%, tem entre 16 e 35 anos de serviço. Os restantes docentes, até 15 anos de serviço, são somente 36,2%, pouco mais de um terço;

- O sexo feminino é claramente maioritário. Detém uma percentagem de 74,8%, contra 25,2% de homens, sendo estes praticamente uma quarta parte da totalidade;

- A idade predominante é entre os 41 e os 50 anos e reúne 51,9% da amostra;

- Quanto à ocupação de cargos de gestão, especialmente intermédia, 52,6% (142) não desempenha nenhum cargo e 47,4% (128) são os que têm cargos atribuídos. Destes 128 docentes com cargos, 44 docentes (34,4%) exercem o cargo de Directores de Turma, 23 docentes (17,9%) são

Coordenadores de Estabelecimento, 17 docentes (13,9%) pertencem ao Conselho Pedagógico e outros tantos, 17 docentes, são Coordenadores de Departamento. O cargo de membro da Assembleia é desempenhado por 13 docentes o que corresponde a 10,1%.

Por fim, no sentido de completar a caracterização dos inquiridos, colocámos também duas questões no questionário relativas ao conhecimento que os inquiridos tinham do seu PCE e quantas vezes tiveram contactos com ele. Eis os resultados:

Quadro n.º 27 - Conhece o PCE do seu Agrupamento

	Agrup. do Bosque		Agrup. dos Plátanos		Agrup. do Pinhal	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	59	100	125	100	85	98,8
Não	0	0	0	0	1	1,2
Total	59	100	125	100	86	100

Neste quadro percebe-se com toda a clareza que todos os inquiridos da amostra, excepto um, conhecem o PCE do Agrupamento. Espantar-nos-ia outro resultado.

Quadro n.º 28 - Contactos com o PCE do seu Agrupamento

Opinião Afirmações	Nunca			1 a 3			4 a 6			Mais de 6		
	%			%			%			%		
Agrupamentos	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Quantas vezes falou pessoalmente com o PCE?	0	1,6	2,3	11,9	16,0	15,1	5,1	5,6	9,3	83,1	76,8	73,3
Quantas vezes falou em reuniões com o PCE?	10,2	25,6	20,9	23,7	20,0	31,4	23,7	9,6	10,5	42,4	44,8	37,2
Quantas vezes esteve o PCE na sua Escola/Jardim?	28,8	7,2	29,1	10,2	29,6	10,5	0	0	1,2	61,0	63,2	59,3
Quantas vezes já foi à Escola Sede do Agrupamento?	0	0	0	1,7	0,8	0	0	3,2	1,2	98,3	96,0	98,8

Total Global

Questões	Nunca		1 a 3		4 a 6		Mais de 6	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Quantas vezes falou pessoalmente com o PCE?</i>	4	1,5	40	14,8	18	6,7	208	77,0
<i>Quantas vezes falou em reuniões com o PCE?</i>	56	20,7	64	23,7	35	13,0	115	42,6
<i>Quantas vezes esteve o PCE na sua Escola/Jardim?</i>	51	18,9	52	19,3	1	,4	166	61,5
<i>Quantas vezes já foi à Escola sede do Agrupamento?</i>	0	0	2	7	5	1,9	263	97,4

Da análise destes quadros verificamos que a maioria dos inquiridos teve contactos com o Presidente em todas as situações apontadas. Destas só o “contacto em reuniões” é mais baixo relativamente aos outros, com 42,6%, seguido de 61,5% para as idas do PCE às escolas/jardins. As duas outras questões têm clara maioria. De realçar que, pese embora estes “bons” resultados, ainda nos aparecem 111 inquiridos, correspondente a 41,1% do total, que no global referem “nunca”, sendo que quatro nunca falaram pessoalmente com o PCE (2 do Agrupamento dos *Plátanos* e 2 do Agrupamento do *Pinhal*), 56 respondentes nunca esteve em reuniões com o PCE (a maioria, 32, do Agrupamento dos *Plátanos* e 18 do Agrupamento do *Pinhal*) e 51 afirmam que o presidente nunca esteve na sua escola/jardim, sendo 17 do Agrupamento do *Bosque*, 9 do Agrupamento dos *Plátanos* e 25 do Agrupamento do *Pinhal*. Estes resultados constituem indicadores interessantes quanto ao relacionamento aparentemente ainda distante entre o PCE e os docentes de outras escolas que não a sede.

Tendo em conta esta caracterização dos inquiridos podemos partir para a análise dos dados, recolhidos através dos questionários, relativamente às opiniões dos professores sobre os seus PCE, as entrevistas a estes e aos doze docentes seleccionados e, finalmente, reflectir e discutir os resultados obtidos.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os dados da nossa investigação empírica e a reflexão sobre os resultados obtidos nos inquéritos e entrevistas que realizámos, complementada com as observações e a análise de documentos que recolhemos.

No tratamento e análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, usámos um modelo estatístico, utilizando, para isso, o programa de cálculo SPSS, versão 9.10 (*Statistical Package for the Social Sciences*), tendo, primeiro, codificado todas as afirmações do referido instrumento.

Recorremos a tabelas de percentagens (%), que surgem à medida que analisamos cada um dos temas e, para tal, servimo-nos ainda par análise da conjugação destas com tabelas de frequências absolutas (Freq.), apresentadas em quadros, por agrupamento e global (Anexo 5), para cada um dos itens e para cada uma das respostas possíveis.

Estes dados de carácter quantitativo, considerados menos típicos na metodologia de estudo de caso, foram analisados fundamentalmente com recurso à estatística descritiva, podendo, desta forma, contribuir para uma melhor caracterização do objecto do nosso estudo.

Organizámos as afirmações conjugando-as por temas, tal como referimos no capítulo anterior que apresentamos no Quadro n.º 1 (p. 160).

Para completar esta análise e reforçar de forma adequada os resultados recorreremos também a técnicas de estatística inferencial. Pretendendo, então, saber se as opiniões em relação a cada item variavam consoante o nível de ensino ministrado pelos respondentes utilizámos o Teste de Kruskal-Wallis (Anexo 6) que *permite ver se existem diferenças entre três ou mais condições experimentais* (Pestana e Gageiro, 2000: 327). E, para verificarmos também se o tempo de serviço prestado nas organizações em estudo influenciava os resultados, usámos outro teste não paramétrico que se aplica a variáveis de nível qualitativo, o Teste Mann Whitney (Anexo 7) que *compara o centro de localização*

das duas amostras, como forma de detectar diferenças entre as populações correspondentes (Pestana e Gageiro, 2000: 311). Realizámos ainda o T-test para verificar da eventual existência de diferenças significativas de opinião em relação ao sexo dos respondentes e, mais uma vez, ao tempo de serviço dos respondentes para todos os temas (Anexos 8 e 9). Nestes vários testes fixámos o valor de 0,005 para o nível de significância e pudemos verificar da existência ou não de diferenças significativas de opinião entre os respondentes agrupados por nível de ensino, tempo de serviço e sexo, referindo apenas os valores que consideramos mais relevantes.

No que às entrevistas diz respeito, relativamente às doze realizadas a docentes, procedeu-se a uma análise muito global no sentido de nos poder ajudar a perceber as respostas ao questionário tendo, contudo, em conta padrões de resposta comuns e divergentes (Miles e Huberman, 1984). Os resultados desta análise qualitativa são conjugados e articulados com a análise dos resultados dos questionários identificando as dimensões a partir dos objectivos do estudo e tendo também em conta outras dimensões emergentes dos dados. Comentámos o seu conteúdo, cruzando com os outros resultados e retirando do mesmo o essencial que nos permitisse chegar a conclusões transcrevendo as asserções que considerámos mais significativas para ilustrar e justificar os nossos comentários. Decidimo-nos por esta apresentação menos ortodoxa, porque a achámos, ao mesmo tempo, de mais simples e sugestiva leitura e porque proporciona detectar mais facilmente as potencialidades e os constrangimentos do estudo realizando um trabalho mais integrador.

Por fim, as entrevistas que realizámos aos PCE dos Agrupamentos de Escolas em estudo, enquanto dirigentes das organizações escolares foram sujeitas também a uma análise de conteúdo, transcrevendo alguns extractos das respostas que considerámos mais relevantes para, depois, as confrontarmos com as dos restantes entrevistados e com as respostas dos inquiridos.

Terminamos cada um dos temas tratados neste capítulo com algumas notas de apreciação dos resultados.

1. CLIMA DE ESCOLA

Passamos, de imediato, a analisar o primeiro bloco temático que diz respeito ao clima de escola. A escolha de oito afirmações relativas a este item tornou-se fundamental para perceber os comportamentos dos PCE dos três Agrupamentos (*Bos.* – *Bosque*; *Plát.* – *Plátanos*; *Pin.* – *Pinhal*), bem como da concepção que detêm sobre as escolas e sobre os professores.

Quadro n.º 29 – Clima de Escola por Agrupamento

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
Afirmações	%			%			%			%			%		
Agrupamentos	<i>Bos.</i>	<i>Plát.</i>	<i>Pin.</i>	<i>Bos.</i>	<i>Plát.</i>	<i>Pin.</i>	<i>Bos.</i>	<i>Plát.</i>	<i>Pin.</i>	<i>Bos.</i>	<i>Plát.</i>	<i>Pin.</i>	<i>Bos.</i>	<i>Plát.</i>	<i>Pin.</i>
Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	1,7	2,4	12,8	20,3	8,0	20,9	52,5	48,8	25,6	16,9	32,0	27,9	8,5	8,8	12,8
Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	----	1,6	11,6	18,6	14,4	15,1	40,7	46,4	33,7	23,7	26,4	25,6	10,2	11,2	14,0
Reconhece a iniciativa e a excelência.	3,4	---	15,1	15,3	12,8	19,8	44,1	36,8	29,1	32,2	41,6	20,9	5,1	8,8	15,1
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	----	---	2,3	8,5	1,6	7,0	25,4	24,8	24,4	55,9	68,0	64,0	10,2	5,6	2,3
Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	- ---	1,6	1,2	11,9	5,6	26,7	59,3	40,0	23,3	11,9	40,8	30,2	16,9	12,0	18,6
Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	1,7	2,4	7,0	11,9	4,8	25,6	54,2	44,8	16,3	18,6	38,4	37,2	13,6	9,6	14,0
Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática.	1,7	2,4	12,8	25,4	4,8	19,8	39,0	38,4	19,8	22,0	42,4	31,4	11,9	12,0	16,3
Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	----	---	5,8	15,3	5,6	24,4	55,9	37,6	19,8	23,7	48,8	34,9	5,1	8,0	15,1

(*Bos.* – *Bosque*; *Plát.* – *Plátanos*; *Pin.* – *Pinhal*)

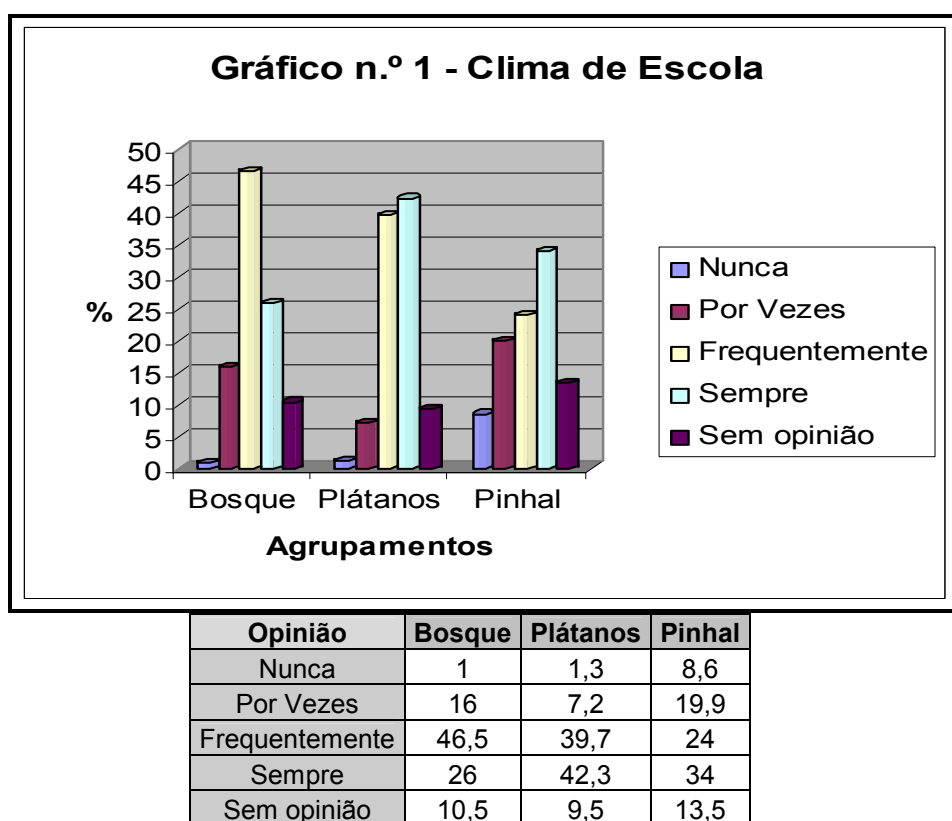
Quadro Global (3 Agrupamentos)

Opinião	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
Afirmações	%	%	%	%	%
Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	5,6	14,8	42,6	27,0	10,0
Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	4,4	15,6	42,6	25,2	12,2
Reconhece a iniciativa e a excelência.	5,6	15,9	35,6	33,0	10,0
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	0,7	4,8	25,2	63,7	5,6
Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	1,1	13,7	39,3	30,7	15,2
Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	3,7	13,0	38,5	33,0	11,9
Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática.	5,6	14,1	33,3	33,7	13,3
Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	1,9	13,7	35,9	38,9	9,6

Da análise geral aos quadros, devemos realçar que, as maiores percentagens confluem para as opiniões “Frequentemente” e “Sempre”, sendo que a resposta “Sempre” surge para cada afirmação como maioritária em cinco das oito afirmações no Agrupamento dos *Plátanos* e em seis das oito afirmações no Agrupamento do *Pinhal*. Relativamente ao Agrupamento do *Bosque* o nível das afirmações baixa para “Frequentemente”, sendo que sete das oito afirmações são maioritárias nesse nível. Poder-se-á deduzir, por estes resultados, que os três PCE em análise *criam um Clima de Escola propício e promotor de um trabalho profícuo*, uns mais do que os outros. O Agrupamento do *Bosque* recolhe a menor percentagem na opinião “Sempre” e a maior percentagem de “frequentemente”.

Os três PCE ainda denotam alguma dificuldade em promover os níveis de desempenho elevado de docentes e alunos mas, concedem já autonomia suficiente aos docentes para organizarem e programarem as aulas. Transparece sobre a PCE do Agrupamento do *Bosque* a opinião maioritária que nem sempre medeia conflitos ou facilita a sua resolução. Sobre o mesmo elemento, o t-test revela que existem diferenças significativas de opinião entre os professores até dez anos de serviço e mais de dez anos de serviço, no que respeita ao facto de reconhecer a iniciativa e a excelência dos professores (Anexo 10). O PCE do

Agrupamento do *Pinhal*, tal como a do Agrupamento do *Bosque*, promove pouco as oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos e turmas e, muitas vezes, os dois têm ainda dificuldade em expor com clareza os objectivos dos seus Agrupamentos. Para uma boa percentagem de inquiridos estes mesmos *agrupamentos promovem ainda pouco a comunicação e flexibilidade, optando ainda bastante por uma atitude de hierarquia burocrática*. Contudo, é curioso verificar que, através do Teste de Kruskal-Wallis se constata que no Agrupamento de Escolas do *Pinhal* existem diferenças significativas de opinião entre os quatro grupos de docentes por nível de educação e ensino na comunicação e flexibilidade, pois o $p = 0,003$ (Anexo 11).



O PCE que, de acordo com as respostas dos inquiridos, se torna mais consistente neste tema do Clima de Escola é o do Agrupamento dos *Plátanos*, que obtém claramente a maior percentagem de afirmações “sempre” (42,3%) e “frequentemente” (39,7%), cuja média é de 41% do total dos seus respondentes.

O Agrupamento do *Bosque*, para as mesmas opiniões, obtém a média de 36% (“sempre” 26% e “frequentemente” 46,5%), e o Agrupamento do *Pinhal*

chega apenas aos 29%, com 34% para o “sempre” e 24% para o “frequentemente”. Este último também regista a maior média percentual dos “sem opinião”, com 13,5% dos inquiridos o que, somado à média da percentagem dos que respondem “nunca”, 8,6%, atinge o valor de 22,1% ou seja, quase tanto como a média percentual dos “sempre” e “frequentemente” em conjunto. Assim, somos levados a crer que, ao nível do *Clima de Escola*, o Agrupamento do *Pinhal* recolhe a opinião menos favorável dos três estudados, demonstrando um clima menos flexível e denotando, a priori, um PCE mais preocupado com as tarefas de *gestão*, procurando incentivar os que o rodeiam nesse desiderato, mas ainda não no sentido da *liderança*. O próprio, na entrevista, respondendo à questão se se considera líder ou gestor, refere:

Considero-me fundamentalmente um gestor de conflitos e de interesses, que procura motivar os diferentes actores do sistema educativo Pessoal Docente, Pessoal Não Docente, Alunos, Encarregados de Educação e forças vivas da região, no sentido de, todos em conjunto, encontrarmos as soluções mais correctas, no sentido de combatermos o abandono e insucesso escolares. (PCE Pinhal)

A PCE do Agrupamento do *Bosque* apresenta um certo grau de liderança democrática configurado com comportamentos burocráticos. O PCE do Agrupamento dos *Plátanos* é o que reúne melhores desempenhos no sentido de uma eventual liderança de pendor carismático. No entanto, realça, também pontualmente, uma componente de uso da hierarquia burocrática, do ainda pouco reconhecimento da iniciativa e da excelência e alguma dificuldade em promover e transmitir altos níveis de desempenho de docentes e alunos.

Cruzando estes resultados com as entrevistas dadas pelos professores, relativamente ao perfil do PCE, elas confirmam algumas das características expostas nas respostas ao questionário. Assim um entrevistado do Agrupamento do *Bosque* refere em relação à tomada de decisões:

Por norma não pede opiniões sobre o que tem de decidir. Só quando há assuntos que têm a ver com outrem. Por vezes, embora acolha a opinião dos outros, tem a sua própria. Por vezes vota num sentido e nós noutro.

(D3 Bosque)

Esta resposta demonstra ainda *uma atitude autocrática de índole directiva*. No entanto, assume características de trabalho cooperativo, liderança democrática com partilha, como refere outro entrevistado relativamente ao trabalho em equipa: *Quando temos de trabalhar em equipa, trabalha connosco e não há problema nenhum*. (D1 Bosque).

Quanto ao PCE do Agrupamento do *Pinhal*, as opiniões dos entrevistados encaminham-nos para confirmarmos o que já dos inquéritos transparecia: uma *visão*, ainda que com alguma partilha, *algo burocrática, do “governo da escola”*. Efectivamente, a maioria dos entrevistados desse agrupamento refere que o PCE se situa ainda pouco próximo dos professores. Um entrevistado diz: *o nosso presidente não se intromete em conflitos entre colegas [...] talvez por receio de criar inimizades* (D2 *Pinhal*); a opinião de outro vai também no mesmo sentido:

ele é pouco flexível nas relações com os colegas e assume uma postura mais burocrática [...] para com os colegas [...] Isto dificulta o trabalho de equipa. (D4 *Pinhal*)

Um outro menciona ainda o seguinte:

para ser líder falta-lhe [...] reconhecer valor [...] dar-lhes iniciativa e uma palavra de incentivo pelo bom trabalho que fazem. Isto é muito importante num líder. (D1 *Pinhal*)

Podemos depreender que as entrevistas não se afastam das conclusões que tirámos dos questionários. Também a observação realizada possibilitou-nos confirmar um relacionamento um pouco rígido e uma atitude algo legalista, do género “cumpra-se a lei”. Parece-nos que o dirigente toma uma postura ainda muito apegada às regras e normas. É um dirigente cumpridor de normas predeterminadas e empenha-se em que o agrupamento também o seja para que “tudo corra bem”.

Apegado à gestão enquanto *execução*, pareceu-nos ter algumas dificuldades em avançar para um modelo de liderança mais *transformacional*. Cumprir o que lhe é determinado e exige que os seus colaboradores procedam do mesmo modo; não se socorre da autonomia de que dispõe, nem concede grande margem para que os que o rodeiam a usem.

Por fim, o PCE do Agrupamento dos *Plátanos* demonstra, quer pelos resultados dos questionários, quer pelas entrevistas, uma atitude de trabalho colaborativo, delegando noutros e distribuindo tarefas. Parece-nos, quer pelo que dele conhecemos, quer pelas entrevistas que confirmam os resultados dos questionários, que este dirigente se começa a assumir como líder. Lidera em cooperação, delega cargos e funções no interior da sua equipa de trabalho, o Conselho Executivo, como noutros cargos, de que é exemplo a presidência do Conselho Pedagógico. De referenciar que, tendo mais interesse e sendo mais capaz de lidar com questões administrativas e financeiras (e tendo disso consciência), remete as questões de índole pedagógica para os colaboradores que acha mais capazes de realizar um bom trabalho. Esta liderança, que podemos classificar de pendor carismático, procura o envolvimento dos seus colaboradores e nota-se que os colegas docentes e o pessoal não docente estão empenhados e envolvem-se em produzir com autonomia a responsabilidade que lhes é conferida.

Os entrevistados confirmam esta postura e conduta do seu presidente. Pelas respostas que foram dando reconhecem as suas qualidades de mentor estratégico do trabalho da Organização rodeando-se de colaboradores sérios, empenhados e capazes. Por isso confia e confere autonomia. Um dos entrevistados refere que:

ele congrega as nossas opiniões. É hábil e aproveita os saberes de todos, toma-o como seu e envolve-se. Coordena mais do que executa. Delega mais do que aglutina em si tudo. Pede responsabilidades. Embora parecendo directivo e pouco simpático nas relações. É um líder emocional e que vive os problemas da escola. (D2 Plátanos)

Esta característica atravessa todos os entrevistados. Isto leva-nos a pensar que se poderá aproximar de uma futura liderança assente na “Inteligência Emocional”. Um dos defeitos que lhe é apontado nas entrevistas tem a ver com alguma falta de empenhamento no que respeita a assuntos relacionados com os documentos institucionais da escola.

Não liga muito ao que diz o Projecto Educativo ou quais são os objectivos do Agrupamento. Ele quer é que as coisas funcionem bem. As questões

relacionadas com os Projectos e os Planos de Actividades, remete-as para os colaboradores. (D3 Plátanos)

Ele próprio acaba por se caracterizar, na entrevista, como: *Eu mando, distribuo trabalho. Eles têm de o fazer... E bem!!*. (PCE Plátanos). Relativamente aos documentos orientadores da escola, refere-se a eles como fazendo parte de outro departamento que não o dele:

questões de projectos, de planos de aulas ou de outros são da responsabilidade do assessor Técnico-Pedagógico. Pergunta ao Presidente do Pedagógico que ele é que tem obrigação de saber. [...] Eu cada vez trabalho menos e coordeno mais. (PCE Plátanos)

Ora, coordenando bem, é esse o seu trabalho. E, embora denote alguma subvalorização das questões pedagógicas, assumindo uma perspectiva de gestor administrativo, no entanto, vemo-lo deixar-se envolver pelas questões que diz não serem para ele, as pedagógicas, designadamente, preocupando-se com os alunos e empenhando-se em criar-lhes boas condições de conforto no trabalho quotidiano.

2. GESTÃO E LIDERANÇA

O segundo tópico em estudo analisa questões relativas à gestão e liderança. Pretendíamos saber se os PCE em estudo conseguem organizar cooperativamente o trabalho das suas organizações, dando possibilidades a uma gestão partilhada, se proporcionam a inovação e o desenvolvimento de competências nos seus colaboradores com base nas suas próprias competências e no seu exemplo e se corrigem elementos da sua actuação com base nas críticas dos outros.

Analiseemos então as respostas a este tema:

Quadro n.º 30 –Gestão e Liderança por Agrupamento

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
Afirmações	%			%			%			%			%		
Agrupamentos	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum tendo para a melhoria do Agrupamento.	3,4	1,6	3,5	15,3	3,2	16,3	54,2	46,3	36,0	23,7	36,0	31,4	3,4	9,6	12,8
Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente no planeamento e implementação desse projecto.	8,5	0,8	4,7	13,6	7,2	19,8	47,5	35,2	30,2	25,4	45,6	27,9	5,1	14,4	17,4
Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	6,8	----	10,5	11,9	6,4	11,6	42,4	35,2	32,6	25,4	47,2	23,3	13,6	13,6	22,1
Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	1,7	4,0	9,3	30,5	10,4	19,8	47,5	33,7	25,6	15,3	46,4	26,7	5,1	8,0	18,6
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	5,1	2,4	10,5	23,7	15,2	16,3	44,1	34,1	27,9	11,9	28,0	20,9	15,3	21,6	24,4
Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	3,4	4,0	10,5	23,7	4,0	17,4	42,4	35,9	26,7	10,2	24,8	20,9	20,3	28,8	24,4

(Bos. – Bosque; Plát. – Plátanos; Pin. – Pinhal)

Quadro Global (3 Agrupamentos)

Opinião	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
Afirmações	%	%	%	%	%
Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum tendo para a melhoria do Agrupamento.	2,6	10,0	46,3	31,9	9,3
Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente no planeamento e implementação desse projecto.	3,7	12,6	35,2	35,2	13,3
Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	4,8	9,3	35,2	34,4	16,3
Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	5,2	17,8	33,7	32,6	10,7
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	5,6	17,4	34,1	21,9	21,1
Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	5,9	12,6	35,9	19,6	25,9

Da análise genérica ao quadro, constatamos que os aspectos que os respondentes consideram como menos conseguidos, embora com níveis maioritariamente concordantes, dizem respeito ao *encorajamento referente à inovação e à experimentação*. Com efeito, em dois dos três agrupamentos em estudo, a opinião está muito dividida e mostra-se negativa relativamente à afirmação de que o PCE incentiva à inovação e experimentação. Na verdade no Agrupamento do *Bosque*, 32,2% dos inquiridos refere que “nunca” ou “por vezes” a PCE encoraja a uma cultura de inovação. A estes acresce-se os 5,1% “sem opinião” perfazendo cerca de 40% o que é bem demonstrativo da sua postura. No Agrupamento do *Pinhal*, as percentagens dos que consideram que o PCE não encoraja à inovação e experimentação atinge os 29% a que se devem juntar 18,6% “sem opinião” reunindo cerca de metade dos inquiridos. Assim, as opiniões dividem-se, o que demonstra a ainda difícil afirmação daquele elemento nesta área. Só no Agrupamento dos *Plátanos* é maioritária a opinião “Frequentemente” e “Sempre” que reúne 80,1% da totalidade o que demonstra com clareza o perfil do PCE do agrupamento em análise.

Relativamente à afirmação de *análise e aplicação de resultados e sugestões feitas por trabalhos de investigação educacional* a performance atingida pela liderança nos três agrupamentos em análise, na situação “Frequentemente” e “Sempre”, é maioritária, embora não muito e, curiosamente,

os inquiridos “Sem opinião” ultrapassam os 20% em todos eles, indo desde os 20,3% até aos 28,8%.

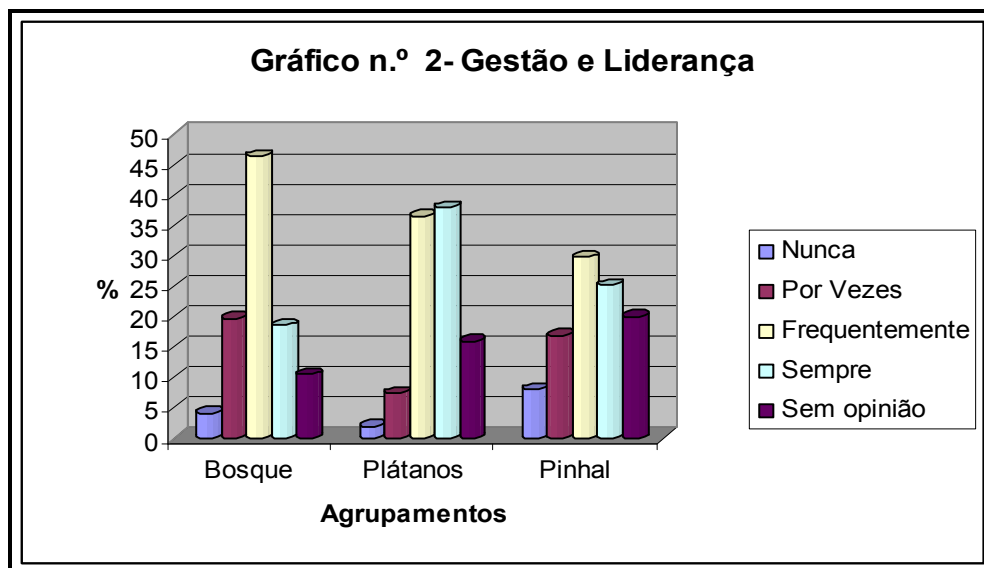
De realçar, por outro lado, o nível de acordo dos inquiridos relativamente ao modo como o PCE exerce a sua *autoridade*, concordando parcial ou totalmente que ela *emana dos seus conhecimentos e competências*. Só é claramente demonstrado para o Agrupamento dos *Plátanos*, cuja maioria dos inquiridos desse agrupamento (62,1%) responde “sempre” e “frequentemente”. Nestes casos, a performance atingida pela liderança é relativamente maioritária. Contudo, os “sem opinião” ainda reúnem a percentagem de 21,6%, o que é considerável. De realçar, pela negativa, que dos inquiridos do Agrupamento do *Bosque*, 28,8%, consideram que “nunca” ou “poucas vezes” a presidente se afirma pelos seus conhecimentos e competências, mas que a sua autoridade emana do cargo, contra 44,1% que opinam “frequentemente” considerando o contrário, ou seja, que a autoridade do PCE emana dos seus saberes e competências. Ainda de considerar que 15,3% se apresentam “sem opinião”.

O Agrupamento do *Pinhal*, também em grande escala, apresenta as opiniões divididas entre 26,8% que opinam “nunca” e “poucas vezes” a autoridade advém dos conhecimentos e competências e 27,9% acham que a autoridade emana “frequentemente” dessas duas componente e é “sempre” assim para 20,9%. Refira-se, relevando, que 24,4% dos inquiridos deste agrupamento são “sem opinião”.

A opinião dos respondentes que concordam que o seu *líder cria um projecto comum com a cooperação da equipa*, tendo em vista a melhoria da organização, atinge nos três agrupamentos uma percentagem que ronda mais de 70%. Aparecem ainda percentagens de 18,7% e de 20,8% respectivamente para o Agrupamento do *Bosque* e Agrupamento do *Pinhal*, sendo que este último ainda colhe 12,8% de “sem opinião”.

Relativamente a *encorajar os seus colaboradores no planeamento e implementação do projecto bem como a forma como expõe e executa os seus valores e ideais, bem como do modo como organiza o tempo* que dedica às tarefas conforme a importância que lhe atribui, as opiniões de concordância dos

inquiridos vão desde os 56% aos 82%. Realce-se a percentagem dos “sem opinião” que atinge 16%.



Opinião	Bosque	Plátanos	Pinhal
Nunca	4,2	2	8,1
Por Vezes	19,7	7,5	16,9
Frequentemente	46,4	36,5	29,8
Sempre	18,6	38	25,2
Sem opinião	10,5	16	20

Conjugando todos os dados percebemos que o Agrupamento dos *Plátanos* reúne uma concordância de cerca de 75% dos inquiridos, sendo que 38% dos respondentes optam pelo “sempre” e 36,5% “frequentemente”, o que coloca o seu PCE num nível de desempenho elevado no que à Gestão e Liderança diz respeito. Com um nível de concordância mais baixo aparece o Agrupamento do *Bosque* com 65%, dos quais só 18,5% se decidem por “sempre”. O nível mais baixo de concordância, colocando o seu presidente numa fase de desenvolvimento ainda baixo, surge no Agrupamento do *Pinhal* com 55% de concordância com percentagens que vão de 29,8% “sempre” e 25,2% de “frequentemente”. É alta, 20%, a percentagem dos que não manifestam opinião.

As entrevistas vêm confirmar os resultados dos inquiridos por questionário. Em relação à construção colaborativa de projectos, um entrevistado do Agrupamento do *Bosque* diz que:

Acho que, de certa forma todos colaboramos para isso, porque quando eles são elaborados e/ou reestruturados há sempre um elemento de cada equipa, grupo, mesmo do 1.º ciclo e dos elementos da comunidade para que haja uma definição das dificuldades e dos objectivos que se pretende atingir e só com a participação de cada um pode dar-se no sentido de os identificar e concretizar e formular. (D2 Bosque)

Em relação à postura da PCE no que respeita ao acompanhamento do trabalho que se realiza, um entrevistado do mesmo agrupamento, diz: *A ideia que tenho é que ela está sempre em cima, poderá não participar, mas coordena, no bom sentido fiscaliza. Está por dentro. (D3 Bosque)*. No que concerne à cooperação com as pessoas e ao envolvê-las refere um docente do Agrupamento do *Pinhal*:

Eu não tenho visto que haja muito pedido de colaboração. É o que eu digo. Isto ainda está muito fechado. Talvez agora, neste novo mandato já esteja mais alerta, já com mais experiência. (D3 Pinhal)

Ainda em relação à criação e avaliação dos projectos, o PCE do Agrupamento de Escolas do *Pinhal*, diz-nos que

O Conselho Pedagógico tem, quanto a mim, como principal objectivo avaliar sistematicamente os Projectos [...] do Agrupamento, tendo em vista utilizar esta avaliação para a elaboração de Plano de Acção capazes de combater o abandono e insucesso escolar dos alunos. Por exemplo, se o insucesso educativo é grande, será importante criar percursos diferenciados de ensino ou incentivar/ aprofundar a articulação curricular, quer em termos horizontais, quer verticais, ao nível dos diferentes departamentos. Ou seja, o Conselho Pedagógico terá de fazer o diagnóstico, avaliar e actuar com base na apresentação de planos de acção concretos, em função de cada realidade educativa. (PCE Pinhal)

Pela observação directa que fomos realizando nos três agrupamentos, apercebemo-nos que os projectos são hoje uma mais-valia para os agrupamentos estudados e, por regra, são projectos partilhados, de implicação dos vários actores educativos e, também por norma, são coordenados pelo PCE e/ou pelo

Coordenador de Projectos, quando existe, como é o caso de dois dos três agrupamentos.

A cultura de inovação e experimentação vai dando os primeiros passos e a autoridade dos líderes, no caso do PCE dos *Plátanos* emana claramente dos seus conhecimentos e competências mais do que do cargo, enquanto nos outros dois ela emana ainda de um misto de competências e do próprio cargo. Estes dois dirigentes acabam por ser, em nossa opinião, muito mais gestores do que líderes. Ainda têm dificuldades em afirmar-se como tal.

3. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Detenhamo-nos agora na análise das questões relativas à gestão do currículo que, desde há tempos, é uma área de debate e aplicação diversa nas escolas tendo em conta a duplicidade de responsabilização do seu desenvolvimento e gestão, designadamente, as competências da Administração Central e das escolas.

Embora estejamos perante uma área de fundamental importância para o assumir de uma cultura de autonomia das escolas, o que, à priori, nos é dado constatar é que, quer pela ausência de tradição, quer pela falta de formação, os docentes ainda não adquiriram práticas de gestão curricular e limitam-se, em muitos dos casos, a gerir os programas e não o currículo. É também uma das áreas em que a maioria dos órgãos de gestão menos arriscam, por um lado por indefinição do grau de autoridade de que estão investidos nesta matéria e, por outro, devido à tradição escolar de entrega da responsabilidade do currículo e sua gestão aos Grupos Disciplinares e Departamentos, eximindo-se dela os gestores e líderes, por falta de formação, clarificação e decisão.

Quadro n.º 31 – Desenvolvimento Curricular por Agrupamento

Opinião Afirmações	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
Agrupamentos	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	---	3,2	5,8	18,6	12,8	15,1	35,6	44,0	33,7	35,6	26,4	25,6	10,2	13,6	19,8
Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas actividades de ensino-aprendizagem	3,4	0,8	4,7	10,2	11,2	23,3	54,2	36,0	30,2	23,7	46,4	29,1	8,5	5,6	12,8
Monitoriza de forma sistemática o processo de ensino para assegurar que as actividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	8,5	4,8	2,3	23,7	12,0	15,1	42,4	47,2	31,4	13,6	23,2	23,3	11,9	12,8	27,9
Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional.	3,4	1,6	5,8	11,9	17,6	12,8	47,5	40,0	26,7	18,6	31,2	20,9	18,6	9,6	33,7

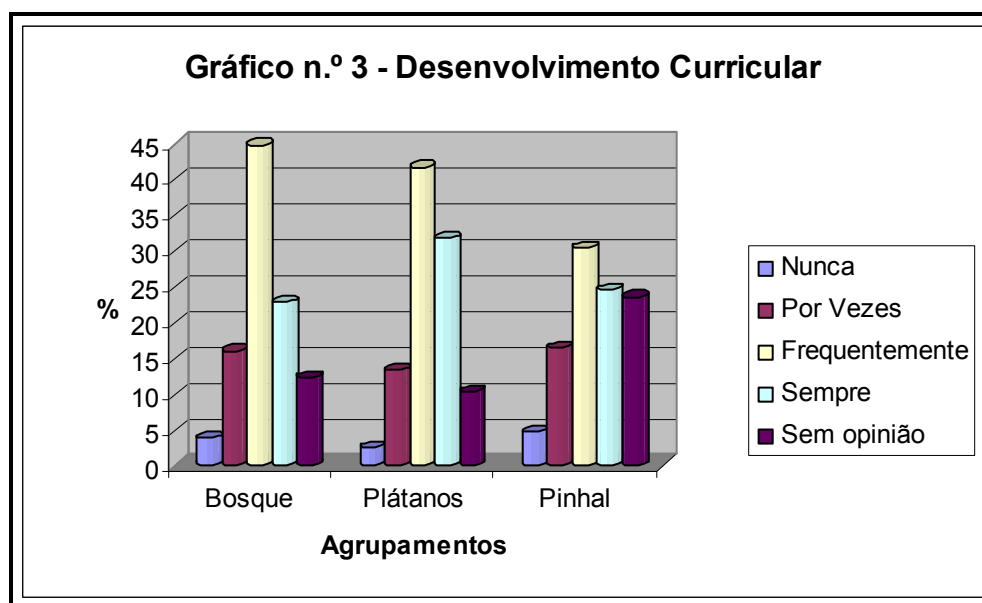
(Bos. – Bosque; Plát. – Plátanos; Pin. – Pinhal)

Quadro Global (3 Agrupamentos)

Opinião	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
Afirmações	%	%	%	%	%
Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	3,3	14,8	39,3	27,8	14,8
Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas actividades de ensino-aprendizagem	2,6	14,8	38,5	35,6	8,5
Monitoriza de forma sistemática o processo de ensino para assegurar que as actividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	4,8	15,6	41,1	20,7	17,8
Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional.	3,3	14,8	37,8	24,4	19,6

Saliente-se que, ao nível global, e embora em todas as afirmações se constatar uma grande maioria dos respondentes concordantes, em todo o quadro se nota um nível mais baixo de “sempre” do que de “frequentemente”. Parece-nos que estes resultados são devidos aos aspectos já referenciados nos parágrafos anteriores.

Analisando algumas das afirmações, verificamos que o nível mais baixo dos inquiridos que referem concordar se situa na afirmação respeitante à *articulação das disciplinas e dos programas leccionados com o currículo nacional* e na *monitorização do processo de ensino articulado com os resultados esperados*, devido, eventualmente, à falta de tradição de intervenção do PCE nesta área. Saliente-se, no entanto, que há uma maioria dos respondentes que concordam, levando-nos a pensar que, mesmo com estes constrangimentos, os inquiridos acham que os gestores se preocupam com estes aspectos. A reforçar esta nossa convicção atente-se que, quando se reflecte sobre a *adequação dos currículos aos alunos às necessidades dos alunos*, os níveis de “frequentemente” e “sempre” sobem para valores muito próximos dos 70%.



Opinião	Bosque	Plátanos	Pinhal
Nunca	3,8	2,6	4,7
Por Vezes	16,1	13,4	16,5
Frequentemente	44,9	41,8	30,5
Sempre	22,9	31,8	24,7
Sem opinião	12,3	10,4	23,6

Analisando os resultados de cada um dos três agrupamentos, facilmente percebemos que os resultados positivos mais elevados, não se desviam da norma sendo o Agrupamento dos *Plátanos* o que obtém maiores resultados com a média do “frequentemente” e “sempre” de cerca de 74%. O Agrupamento do *Bosque* recolhe uma boa percentagem, 67% para as mesmas opiniões, sendo o que recolhe os resultados menos bons é o Agrupamento do *Pinhal* com 56%, realçando-se pela negativa a quarta afirmação com 33,7% de inquiridos “sem opinião” e na afirmação três a percentagem de 27,9% para a mesma opinião o que nos parecer ser uma percentagem muito elevada. No entanto não se desvia dos resultados analisados até agora. Este Agrupamento tem, sistematicamente, obtidos os resultados mais baixos do estudo.

As percentagens analisadas para os que respondem “poucas vezes” recolhem em todos os agrupamentos um nível percentual médio de 15%, não esperado porque deveria ser uma temática que deveria merecer uma atenção fundamental por parte dos dirigentes. O resultado demonstra que, relativamente à temática em análise, se atribui ao PCE pouco domínio do desenvolvimento

curricular. Este tema é, efectivamente, um assunto em que as lideranças, tal com o já referimos, ainda se movem com dificuldade. A observação directa e a análise documental que fizemos vieram confirmar esta propositura. Os docentes demonstram falta de articulação entre as planificações, o ensino e a avaliação das várias disciplinas ou na mobilização de recursos e materiais para auxiliar os colegas nas actividades de ensino e aprendizagem.

Contudo, também notámos nos docentes empenhamento e vontade de trabalhar para melhorar. O PCE do Agrupamento de Escolas do *Pinhal* refere, no entanto, que:

Está definido no nosso Projecto Educativo de Agrupamento que, semanalmente, os Coordenadores de Departamento/coordenadores adjuntos se reúnam para a realização da coordenação curricular inter e intra departamental, tendo como objectivo elaborar instrumentos comuns de avaliação, bem como a articulação das actividades previstas no Plano Anual de Actividades. A coordenação pedagógica é feita, também semanalmente, quer ao nível dos directores de turma, quer dos conselhos de turma, especialmente das turmas de currículos alternativos, visando concertar estratégias de actuação, nomeadamente no âmbito dos Projectos Curriculares de Turma respectivos, entre outras. (PCE Pinhal)

Com este testemunho recolhemos duas notas. A primeira tem a ver com o alijar de responsabilidades do Conselho Executivo passando-as para os Departamentos e Conselhos vários. A segunda denota que, embora pareça que o responsável concede a autonomia necessária aos órgãos de gestão intermédia, acaba por descartar a responsabilidade para aqueles, eventualmente por falta de formação e capacidade de intervenção neste domínio da Gestão e Desenvolvimento do Currículo. Trata-se de uma situação comum em muitas das nossas escolas em que esta importante componente da gestão escolar tem vindo a ser relegada para segundo plano.

4. GESTÃO DAS PESSOAS

A Gestão das Pessoas é, actualmente, uma das áreas que deve ser entendida pelos órgãos de gestão como um factor essencial do desenvolvimento das organizações escolares, apesar do lugar secundário a que tem também sido votada, tendo como mais usual uma prática rotineira e mecânica que impede e coarcta a inovação e a melhoria. Hoje, a gestão dos Recursos Humanos terá de ser uma área de desenvolvimento e reflexão sistemática por parte das lideranças, tornando-se em área crucial de crescimento e desenvolvimento das organizações, nomeadamente das educativas.

Este tópico está intimamente ligado com a Comunicação Interna nas Organizações e daí, a sua importância, pois sem uma boa comunicação não será certamente possível melhorar os níveis de rendibilidade.

Quadro n.º 32 – Gestão das Pessoas por Agrupamento

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
Afirmações	%			%			%			%			%		
Agrupamentos	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	-----	3,2	8,1	20,3	6,4	18,6	54,2	46,4	30,2	13,6	20,8	16,3	11,9	23,2	26,7
Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.	3,4	5,6	12,8	39,0	12,0	19,8	27,1	39,2	38,4	16,9	29,6	18,6	13,6	13,6	10,5
Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.	8,5	3,2	11,6	35,6	16,0	16,3	30,5	42,4	30,2	16,9	28,8	22,1	8,5	9,6	19,8

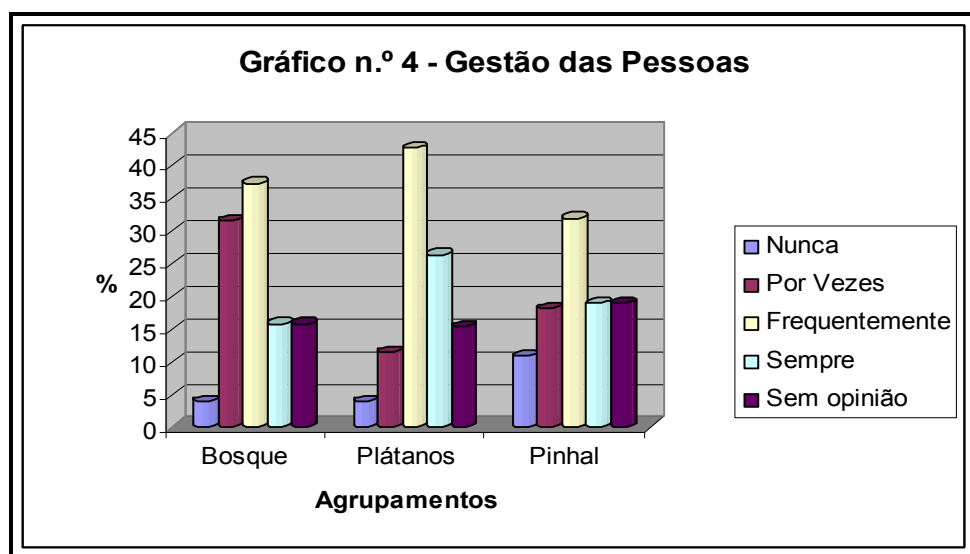
(Bos. – Bosque; Plát. – Plátanos; Pin. – Pinhal)

Quadro Global (3 Agrupamentos)

Afirmações	Opinião	Nunca %	Por vezes %	Frequentemente %	Sempre %	Sem opinião %
Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.		4,1	13,3	43,3	17,0	22,2
Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.		7,4	20,4	36,3	23,0	13,0
Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.		7,0	20,4	35,9	24,1	12,6

Analisando as afirmações constantes deste quadro, percebe-se que existe alguma dispersão e insegurança nas respostas. Relativamente à *avaliação da evolução das equipas, bem como o incentivo e desenvolvimento de reuniões de avaliação*, no global, 22,2% dos respondentes não têm opinião, significando que uma boa parte dos docentes não tem a noção do que acontece neste domínio. Contudo, uma maioria clara dos inquiridos, 60%, opina que o PCE “frequentemente” e/ou “sempre” avalia a evolução das equipas de trabalho.

Constata-se, também, que para 59,3% dos inquiridos (“frequentemente” e “sempre”) *o líder trabalha em equipa no sentido de desenvolver o crescimento e desenvolvimento profissional dos colaboradores* o que denota reconhecimento de liderança nesta área. Outro aspecto positivo e de relevar é o que se refere a *estratégias de ensino, a melhoria da gestão da sala de aula e a comunicação com a comunidade* que recolhe 60% de concordância parcial ou total. De realçar, contudo, que muitos dos inquiridos (20,4%) consideram que “poucas vezes” os PCE trabalham em equipa e 13% apresentam-se “sem opinião”.



Opinião	Bosque	Plátanos	Pinhal
Nunca	4	4	10,8
Por Vezes	31,6	11,5	18,2
Frequentemente	37,3	42,7	32
Sempre	15,8	26,4	19
Sem opinião	15,8	15,4	19

Porém, nas três afirmações analisadas, o Agrupamento dos *Plátanos* é superior na percentagem global de concordância (69,1%), sendo que a escolha “frequentemente” obtém 42,7%, quase metade dos inquiridos e “sempre” reúne 26,4%. O Agrupamento do *Bosque* congrega 37,3% de “frequentemente” e 15,8% de opções “sempre”, o que conjugado ultrapassa metade dos inquiridos, 53,6% e o Agrupamento do *Pinhal* obtém a menor percentagem, com 51,9%, distribuída por 19% de “sempre” e 32% de “frequentemente”.

Do que observámos nas Organizações estudadas os PCE, pelo menos inicialmente, colaboram com os docentes, trabalham em equipa e tentam avaliar a evolução das equipas de trabalho e estimulam reuniões de avaliação. Contudo, em algumas situações os PCE ou não realizam esta actividade de forma sistemática, ou ela não é bem visível.

5. GESTÃO ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA

A Gestão Administrativa e Financeira é uma área tradicional da gestão das escolas e que se liga muitas vezes à gestão de espaços e de pessoal. É também uma área onde é fácil verificar a detecção de desvios. A Administração Central coloca-lhe uma ênfase fundamental, também por tradição, sendo no nosso ponto de vista exagerada essa importância, pois relega por vezes para plano secundário áreas como a pedagógica e a curricular que não poderão ser esquecidas até porque esta é a centralidade da missão da escola.

Quadro n.º 33 - Gestão Administrativa e Financeira por Agrupamento

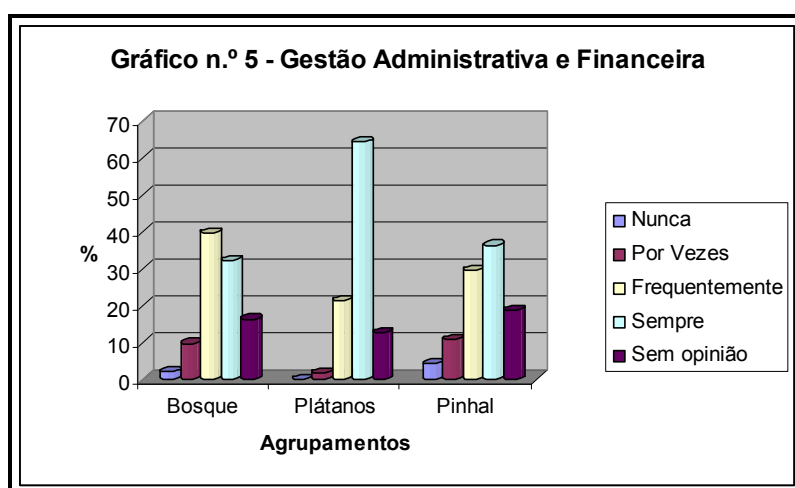
Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
Afirmações															
Agrupamentos	Bos.	Plá.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	-----	-----	2,3	3,4	2,4	12,8	39,0	12,8	20,9	28,8	56,0	36,0	28,8	28,8	27,9
Cumprir as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projecto traçado para o Agrupamento.	-----	-----	-----	5,1	-----	14,0	37,3	22,4	24,4	40,7	68,8	39,5	16,9	8,8	22,1
Zela pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	-----	-----	1,2	3,4	1,6	15,1	40,7	16,0	30,2	49,2	75,2	45,3	6,8	7,2	8,1
Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	3,4	-----	11,6	23,7	1,6	9,3	44,1	28,8	36,0	16,9	60,0	23,3	11,9	9,6	19,8
Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	6,8	-----	5,8	13,6	3,2	3,5	37,3	27,2	37,2	25,4	60,8	37,2	16,9	8,8	16,3

(Bos. – Bosque; Plát. – Plátanos; Pin. – Pinhal)

Quadro Global (3 Agrupamentos)

Opinião	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
Afirmações	%	%	%	%	%
Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	0,7	5,9	21,1	43,3	28,9
Cumpre as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projecto traçado para o Agrupamento.	—	5,6	27,0	52,6	14,8
Zela pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	0,4	6,3	25,9	59,6	7,8
Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	4,4	8,9	34,8	38,5	13,3
Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	3,3	5,6	33,0	45,2	13,0

Analisado o quadro n.º 33, verificamos que todas as afirmações recolhem uma ampla maioria de respostas concordantes (“sempre” e “frequentemente”) com cerca de 76%, o que denota que esta área é vista como bem acautelada pelo PCE. Isto talvez se deva ao desconhecimento efectivo deste processo por parte dos vários docentes, o que se comprova com a resposta de 28,9% dos inquiridos que se situam “sem opinião” na afirmação *assegurar a elaboração rigorosa e envio atempado dos documentos ao ministério*.



Opinião	Bosque	Plátanos	Pinhal
Nunca	2	0	4,2
Por Vezes	9,8	1,8	11
Frequentemente	39,7	21,4	29,7
Sempre	32,2	64,2	36,3
Sem opinião	16,3	12,6	18,8

De realçar que o Agrupamento dos *Plátanos* recolhe, claramente, o maior número de opiniões “sempre”, destacado dos restantes e seguido pelo Agrupamento do *Pinhal* que, contudo, acaba também por reunir a maior percentagem de “sem opinião”. Contudo o que obtém resultados mais equilibrados nas duas opções em análise é o agrupamento do *Bosque*. No entanto, e principalmente na primeira afirmação, essa opinião “sempre” é generalizada aos três agrupamentos.

Relativamente aos pontos mais positivos realçamos por parte da PCE do Agrupamento do *Bosque*, *o zelo pelo cumprimento das actividades calendarizadas e utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos ou o respeito pelos procedimentos administrativo-organizacionais*, ao referir:

Defendo um equilíbrio percentual. Por exemplo, nos dias de hoje, a revolução dos meios de comunicação e informação obrigam a uma gestão financeira que privilegie o investimento, ao nível da informática e meios audiovisuais ou outras, de forma a que se consigam ganhos em termos pedagógicos com reflexo na sociedade geral, nomeadamente no aumento da produtividade. (PCE *Bosque*)

Através da análise transversal do *Quadro Global* do Quadro n.º 33, constatamos que os professores não têm uma opinião sustentada e avalizada acerca desta gestão administrativa e financeira, parecendo-nos que acaba por ficar mais no âmbito do próprio PCE e do Conselho Administrativo.

6. GESTÃO DE ALUNOS

A gestão de alunos é uma área fundamental para o desenvolvimento de uma liderança eficiente e eficaz de qualquer organização escolar, pelo que o gestor deverá aqui colocar muita da ênfase da sua actuação.

Quadro n.º 34 - Gestão de Alunos por Agrupamento

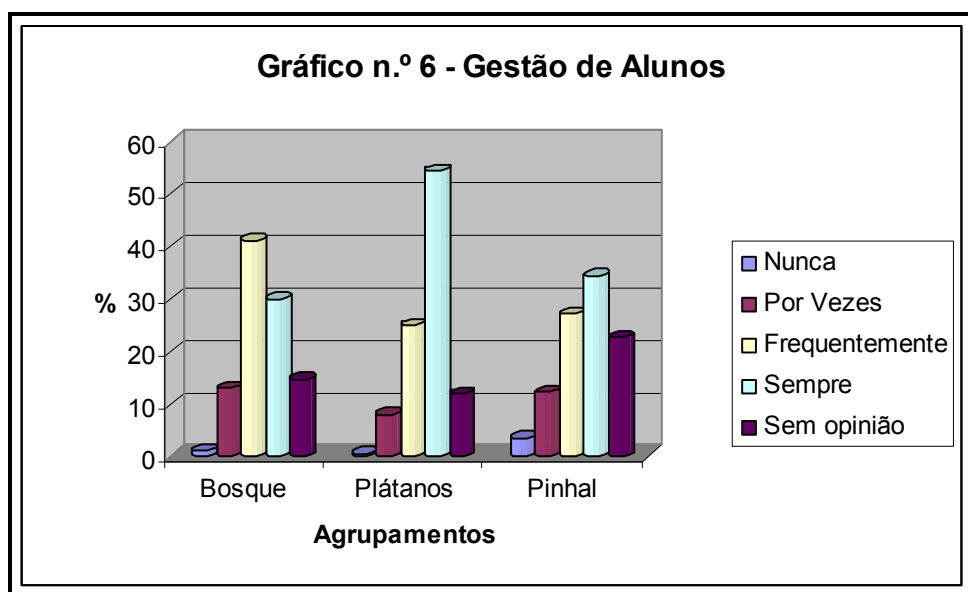
Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
Afirmações	%			%			%			%			%		
Agrupamentos	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	----	-----	3,5	20,3	4,0	5,8	30,5	24,0	31,4	39,0	66,4	45,3	10,2	5,6	14,0
Assegura observação regras da escola e aplicação das penalizações do regulamento.	-----	0,8	3,5	11,9	7,2	8,1	45,8	34,4	27,9	28,8	48,8	34,9	13,6	8,8	25,6
Promove a partilha de experiências de aprendizagem no Agrupamento.	3,4	0,8	5,8	15,3	19,2	11,6	52,5	19,2	32,6	18,6	45,6	24,4	10,2	15,2	25,6
Evita interrupções desnecessárias das activ. lectivas.	----	0,8	1,2	8,5	6,4	18,6	32,2	16,0	19,8	54,2	68,8	40,7	5,1	8,0	19,8
Promove aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares.	----	0,8	4,7	11,9	8,0	14,0	50,8	32,8	31,4	18,6	44,8	29,1	18,6	13,6	20,9
Garante informação actualizada sobre processos individuais	3,4	----	2,3	10,2	3,2	15,1	35,6	24,0	19,8	20,3	52,0	32,6	30,5	20,8	30,2

(Bos. – Bosque; Plát. – Plátanos; Pin. – Pinhal)

Quadro Global (3 Agrupamentos)

Opinião	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
Afirmações	%	%	%	%	%
Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	1,1	8,1	27,8	53,7	9,3
Assegura observação uniforme das regras da escola a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.	1,5	8,5	35,2	39,6	15,2
Promove a partilha de experiências de aprendizagem no Agrupamento.	3,0	15,9	30,7	32,6	17,8
Evita interrupções desnecessárias das actividades lectivas.	0,7	11,1	20,7	56,3	11,1
Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares.	1,9	10,7	36,7	33,7	17,0
Garante informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos.	1,5	8,5	25,2	38,5	26,3

Da análise que fizemos do presente quadro chegamos à conclusão que, globalmente, a gestão de alunos realizada pelos PCE's em estudo tem a concordância da grande maioria dos inquiridos sendo que, juntando o número de afirmações "sempre" com "frequentemente", obtém-se, na totalidade, a média percentual de 62,4%. A afirmação que reúne maior consenso é a de *comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos*, com 81,5%, seguida de *evitar interrupções desnecessárias das actividades lectivas* (77%). A afirmação *assegura a observação uniforme das regras da escola* (que se traduz na eficácia das mesmas) é relevante para 74,5%. Não se pode esquecer o cuidado colocado pelo PCE, de acordo com os inquiridos, na *promoção da aproximação das práticas escolares às experiências extra escolares*, com 70,4% de concordância. Por fim, com 63,7% de concordância global, os presidentes analisados *garantem informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos*.



Opinião	Bosque	Plátanos	Pinhal
Nunca	1,1	0,5	3,5
Por Vezes	13	8	12,2
Frequentemente	41,2	25	27,2
Sempre	30	54,5	34,5
Sem opinião	14,7	12	22,6

Estas percentagens, que poderemos considerar como um bom resultado, não inibem, contudo, que ainda haja um grupo (que é constante na maioria dos

temas) de inquiridos que se apresentam “sem opinião” com média global de 13,8%, sendo que em algumas das afirmações, como a da garantia de informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos, os que não opinam reúnem 26,3% do total.

Constata-se, ainda, que nos grupos extremos, o Agrupamento dos *Plátanos* no “sempre”, com média percentual de 54,5%, e o Agrupamento do *Pinhal* no “sem opinião”, com média de 22,6%, atingem os resultados mais elevados dos agrupamentos estudados. Estes resultados levam-nos a concluir que um bom grupo de inquiridos, claramente maioritário, tem uma noção clara da actuação dos dirigentes, considerando que os mesmos conhecem e actuam na *Gestão de alunos*. Contudo, uma parte ainda significativa dos inquiridos não tem opinião ou tem uma fraca opinião sobre o assunto.

Da análise documental que realizámos, tivemos acesso aos processos individuais dos alunos tendo verificado que os mesmos, geralmente, estão bem organizados e de fácil acesso dos docentes. Contudo, se no 1.º ciclo temos o professor único e, como tal, responsável único pela organização e actualização dos dossiers individuais, já nos 2.º e 3.º ciclos quem acede aos processos, na grande maioria dos casos, é unicamente o director de turma.

Questionámos informalmente alguns docentes sem o cargo de Director de Turma que, instados a responder se conheciam e onde podiam consultar os processos individuais dos alunos, responderam que sabiam da sua localização mas *quem tem de os organizar, usar e consultar é o Director de Turma*. Isto demonstra que o trabalho colaborativo e de equipa nos Conselhos de Turma surge muitas vezes ainda descoordenado.

Os docentes entrevistados, acerca da *observação uniforme das regras e da aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento*, revelam uma opinião comum, referindo que se cumpre o estabelecido em Regulamento Interno. Um entrevistado do Agrupamento do *Pinhal*, (D1 *Pinhal*) refere que o PCE *aplica os castigos de acordo com o estabelecido no Regulamento do Agrupamento*. Relativamente às outras afirmações deste conteúdo diz que o PCE *ainda tem alguma dificuldade em partilhar experiências de aprendizagem*. Em

relação à *aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares* este mesmo entrevistado comenta que *igualmente se torna ainda difícil a ligação de práticas escolares com experiências das actividades lectivas*.

Da reflexão global que fazemos sobre a actuação dos PCE e a perspectiva dos professores sobre a sua actuação no que respeita a este tema podemos concluir que, para estes, eles estão atentos e coordenam a Gestão de Alunos.

7. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA

Liderar será também, como é óbvio, promover o desenvolvimento interno da organização e dos seus profissionais. Só desta forma o PCE pode assumir que as melhorias no desenvolvimento da organização são, essencialmente um movimento endógeno que provocará reacções exógenas positivas e enriquecedoras também para a comunidade envolvente.

Deste modo, é fundamental que o PCE tenha consciência deste factor e o utilize no sentido de potenciar o desenvolvimento integral da escola.

Assim, considerámos importante para o nosso trabalho analisar e reflectir sobre a formação contínua e desenvolvimento profissional dos presidentes e o seu incentivo aos professores para realizarem formação.

Quadro n.º35 – Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua por

Agrupamento

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
Afirmações	%			%			%			%			%		
Agrupamentos	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenv. de actividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	-----	2,4	5,8	8,5	19,2	5,8	39,0	24,0	20,9	1,7	17,6	17,4	50,8	36,8	50,0
Utiliza informação e saberes obtidos no seu envolvimento em activ de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	-----	4,0	9,3	11,9	20,8	7,0	39,0	22,4	18,6	-----	17,6	15,1	49,2	35,2	50,0
Partilha ideias e informação com outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	-----	4,0	11,6	15,3	19,2	10,5	37,3	32,8	20,9	10,2	16,0	19,8	37,3	28,0	37,2

(Bos. – Bosque; Plát. – Plátanos; Pin. – Pinhal)

Quadro Global (3 Agrupamentos)

Opinião	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
Afirmações	%	%	%	%	%
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de actividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	0,3	12,6	26,3	13,3	44,8
Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em actividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	4,8	14,4	24,8	12,2	43,7
Partilha ideias e informação com outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	5,6	15,6	30,4	15,2	33,3

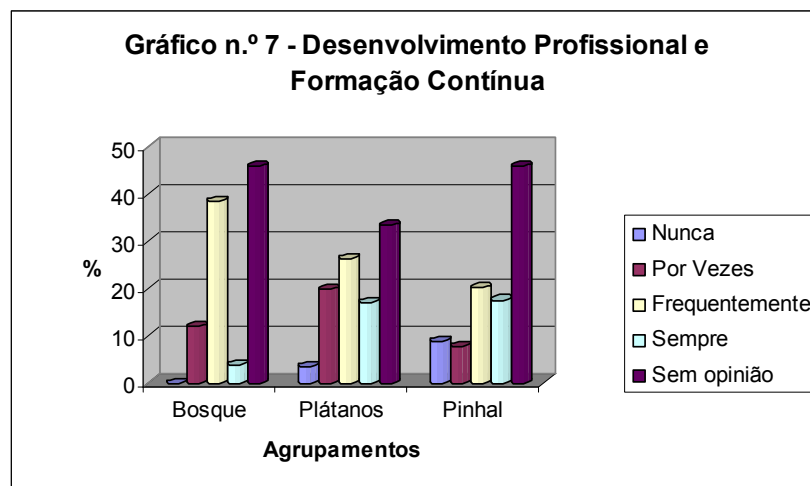
Analisando os quadros supra e cruzando esta informação constatamos que *os líderes em estudo tentam promover o desenvolvimento interno da organização através de algum investimento na sua própria formação e, como veremos no incentivo à formação aos seus profissionais*. Contudo, até ao momento, este tema é, inusitadamente, aquele cujos inquiridos respondem maioritariamente “sem opinião” e em dois dos agrupamentos, Agrupamento do *Bosque* e o Agrupamento do *Pinhal*, atingem inclusivamente a maior percentagem que ronda, genericamente, os 50%, ou seja, metade dos respondentes. Isto poderá ser devido à não divulgação por parte dos PCE da formação que frequentam ou porque os inquiridos não se interessam pela aquisição de formação do seu dirigente.

Num nível percentual que consideramos aceitável, mas muito mais baixo, respondendo “Frequentemente” surge-nos um grupo de cerca de 27% de respondentes o que é transversal às afirmações de *esforço por parte do líder para melhorar as suas próprias competências de liderança*, através da sua própria actualização, frequentando programas e acções de formação. Para 24,8% dos inquiridos o PCE com frequência *utiliza informação e saberes obtidos em programas de desenvolvimento profissional* para promover o seu auto-enriquecimento com informação e saberes. Com um nível percentual um pouco mais elevado, 30,4%, dos inquiridos consideram que *o líder partilha ideias e informação com outros profissionais e assume a liderança lançando novos desafios face à profissão*.

Torna-se também curioso perceber esta alteração de opinião dos docentes inquiridos, especificamente para este tema, pois somente 13,5% respondem às afirmações sugeridas com “sempre” e 14,2% “por vezes”, o que demonstra uma enorme falta de informação, ou um grande desinteresse, sobre a formação do seu presidente.

Da leitura do gráfico de análise global que se segue, fica-nos uma ideia bem clara: é largamente maioritária a resposta “sem opinião” que, nos agrupamentos do *Bosque* e do *Pinhal* ultrapassa os 45% e no dos *Plátanos* os 30%. As razões, podendo ter outra origem, parece-nos prenderem-se com a pouca atenção com que os docentes seguem a evolução profissional do

presidente e o investimento que o mesmo faz nela, pese embora haja uma parcela ainda significativa, cuja média se cifra perto dos 20%, que está atento a esta área de actuação do seu dirigente ao responder “sempre” e “frequentemente”



Opinião	Bosque	Plátanos	Pinhal
Nunca	0	3,5	8,9
Por Vezes	11,9	19,7	7,8
Frequentemente	38,4	26,4	20,1
Sempre	3,9	17,1	17,5
Sem opinião	45,8	33,3	45,7

Analisando algumas declarações dos entrevistados quando questionados sobre se o seu presidente aposta na sua autoformação, um docente do Agrupamento do *Bosque* responde: *Sim, eu acho que sim. Aqui há coisa de um mês teve uma formação lá deles que durou um tempo.* (D1 *Bosque*). Um outro, do mesmo agrupamento refere: *Eu acho que sim. Ela às vezes diz que tem ido a acções. Ela também deve investir e ainda mais no lugar que ocupa.* (D4 *Bosque*). Por seu turno um entrevistado do Agrupamento dos *Plátanos* responde:

Não é muito costume o Presidente frequentar formação. Participa em muitas reuniões de trabalho. Fez há uns dois ou três anos uma formação especializada na área da gestão. De resto não é costume. (D1 *Plátanos*)

E diz outro:

Não vai, não. Acha que não lhe diz nada! É uma pessoa muito pragmática. [Ainda outro, refere] conheço-o há muitos anos e poucas vezes me lembro de ele frequentar formação. Aqui há um tempos andou a fazer algo de especialização na gestão. Nada mais que me lembre. (D2 *Plátanos*).

No Agrupamento do *Pinhal* um dos entrevistados, disse-nos que *O Presidente costuma frequentar alguma formação no âmbito da administração da escola. Contudo não vai a muita, que eu saiba* (D2 *Pinhal*). Um colaborador seu, dá-nos a sua opinião, dizendo que *ele faz mais auto formação, lê muito, o que pode e o tempo lhe permite. E anda sempre à volta com a legislação* (D4 *Pinhal*).

Concordando com esta opinião, um outro colega, confirma:

ele é um pouco burocrata e legalista. Cumpre, à regra a lei. E está sempre, nas reuniões a referir «não é isso que a lei diz, é aquilo. Atenção ao decreto que não quer dizer isso», de resto vai fazendo alguma formação mas, coitado, quando pode fazê-la? Não tem tempo. (D3 *Pinhal*)

No sentido de complementar esta temática, ao nível das entrevistas, questionámos um professor do Agrupamento do *Bosque* se, relativamente à formação contínua, a presidente incentiva e estimula os professores e funcionários, a realizarem formação. As várias respostas foram coincidentes afirmando, por exemplo:

Sim, sim. E há coisa de um mês. Tínhamos pedido formação em Área de Projecto, que era uma área deficitária. E ela logo arranjou maneira de se fazer e fez-se” [...] Motiva, sim senhor. Eu não vou porque não preciso de créditos. Ela motiva, solicita e pergunta que acção querem para que depois não se chegue ao fim e não haja público. Ela fica aborrecida. Mas incentiva e dinamiza. (D3 *Bosque*)

Somente a jeito de comentário, mas que é importante reter, atente-se a esta última referência de um entrevistado, que revela a perspectiva da função da formação contínua: *...Eu não vou porque não preciso de créditos ...*, é o que nós apelidamos de formação pró-crédito. É o completo desvirtuar da formação contínua de docentes, um meio para progredir na carreira e não para melhorar a profissionalidade docente e os saberes.

Com o intuito de ilustrar um pouco mais a perspectiva sobre a postura dos dirigentes estudados em relação ao incentivo que dão, ou não, à formação dos seus docentes, um do Agrupamento dos *Plátanos*, refere que:

para além da formação que, anualmente é elencada pelo Conselho Pedagógico como contributo para o plano de formação do Centro de Formação da Associação de Escolas da zona, de onde constam propostas de acções de formação para docentes, não docentes e até de pais e encarregados de educação, o Presidente, em conjunto com os Coordenadores de Departamento, tentam sempre levar a cabo formação, de curta duração, dirigida aos diferentes grupos disciplinares, departamentos e grupos profissionais do Agrupamento, para responder às suas necessidades específicas. (D2 Plátanos)

e, por fim, diz outro, do mesmo agrupamento:

ele até nos estimula a fazer mais formação específica externa de longa duração como aconteceu com os Cursos de Complemento de Formação e com a Formação Especializada. (D4 Plátanos)

Analisando o que os três dirigentes em estudo pensam, atentemos ao que nos disseram. A Presidente do Agrupamento do *Bosque* referindo-se à sua formação, confessa:

Ao nível da minha formação contínua procuro também seguir as mesmas linhas de actuação [...] é fundamental [...] a formação contínua quer ao nível do pessoal docente, quer não docente, tendo em conta as mutações que a sociedade e, em particular a escola, têm sofrido, especialmente, nas últimas décadas [...] apesar da gestão actual das escolas absorver muito do nosso tempo, fruto das actuais transformações/convulsões por que tem passado o sistema educativo português, nos últimos anos. (PCE Bosque)

O PCE do Agrupamento dos *Plátanos*, por seu turno, confidenciou-nos:

noutros tempos fazia muito mais formação do que agora. Por vários motivos, tinha mais tempo, precisava de aprender mais e a oferta era maior. Agora, nenhum dos pressupostos se cumpre. Não tenho tempo, nem paciência e a oferta é pouca e pouco aliciante. Os formadores, perdoe-me a franqueza, sabem menos do que nós. Não percebem a escola porque não a vivem ou não a reflectem. São uns bons rapazes que leram umas coisas, têm um curso na área, mas nada mais. Nem experiência, nem investigação,

nem vivência da vida da escola. Os bons não vêm, os outros não servem. Depois temos colegas de executivos com muita formação e experiência, mas a esses não lhes é permitido, por norma dar formação e também não têm tempo [...] Aos investigadores, por seu turno, chegam-lhes as Universidades e os projectos. (PCE Plátanos)

Refere-nos, por fim, o PCE do Agrupamento do Pinhal:

vou a alguma formação de curta duração, um dia, uma tarde, enfim, o possível. Também já fiz um ou dois módulos mais longos na área da minha disciplina e também na área da gestão. Contudo, a oferta não ajuda muito e o tempo é muito pouco. Faço mais auto formação, leio, vou a reuniões de trabalho onde também se aprende com os nossos pares e, muitas vezes por dever dos meus conteúdos funcionais leio e analiso muita legislação. Não chegará, mas é o possível. (PCE Pinhal)

Pela pouca análise documental que nos foi facultada pelos próprios, verificámos que todos detêm o grau de licenciatura. Um é licenciado em Geografia, outro em Línguas e Literaturas Modernas e outro, a partir do bacharelato em Engenharia Agrícola, obteve a licenciatura em Ciências da Educação através de um Complemento de Formação Científico Pedagógica tendo, posteriormente obtido um Certificado de Formação Especializada em Administração Escolar e Administração Educacional. Também confirmámos que têm realizado formação de curta duração na área da gestão, promovida por Centros de Formação ou pela Tutela.

Pelo atrás exposto e analisado podemos concluir que, por um lado os PCE em estudo realizam alguma formação e auto-formação mas, na nossa perspectiva, esta é ainda uma área deficitária no seu desempenho, porque é insuficiente devido à escassa oferta e à falta de disponibilidade, motivação ou tempo para a realizar e, por outro lado, incentivam, estimulam e motivam os professores à formação contínua. Ainda de referir que, por falta de conhecimento e/ou de envolvimento na vida da escola, uma percentagem muito significativa dos inquiridos não tem opinião sobre a formação contínua realizada, ou não, pelo seu presidente. A esta situação só é excepção o Agrupamento dos *Plátanos*.

8. RELAÇÃO COM PAIS E COMUNIDADE

A relação estabelecida com pais e encarregados de educação e com a comunidade é um item de suma importância no sentido de avaliar lideranças eficazes e abrangentes, que têm como um dos factores estratégicos uma visão alargada e integradora da Organização Educativa. Tomando em consideração que a comunidade educativa é composta por outros elementos que não só docentes, não docentes e alunos, e que esses elementos assumem também um papel fundamental no desenvolvimento da escola como organização, teremos que reflectir e analisar a relação que o líder estabelece com eles para aferir da sua eficácia.

Quadro n.º 36 - Relação com Pais e Comunidade por Agrupamento

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
Afirmações	%			%			%			%			%		
Agrupamentos	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Encoraja as relações entre o Agrupamento, o meio e os pais.	-----	-----	2,3	20,3	6,4	11,6	30,5	26,4	29,1	33,9	60,0	40,7	15,3	7,2	16,3
Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade, de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	-----	----	-----	16,9	4,8	22,1	45,8	36,0	29,1	18,8	47,2	32,6	18,8	12,0	16,3
Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do Agrupamento.	-----	-----	2,3	22,0	4,8	20,5	37,3	36,0	29,1	23,7	48,0	34,9	16,9	11,2	12,8
Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	5,1	0,8	9,3	22,0	10,4	17,4	40,7	26,4	30,2	22,0	57,6	27,9	10,2	4,8	15,1
Projecta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	-----	-----	7,0	18,6	2,4	9,3	33,9	24,0	22,1	33,9	67,2	44,2	13,6	6,4	17,4

(Bos. – Bosque; Plát. – Plátanos; Pin. – Pinhal)

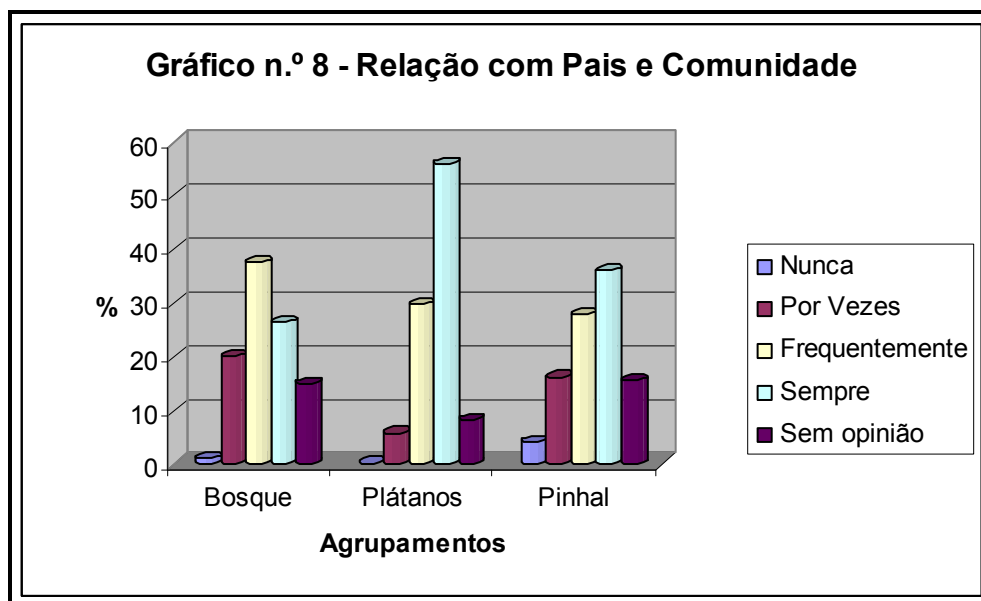
Quadro Global (3 Agrupamentos)

Opinião	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
Afirmações	%	%	%	%	%
Encoraja as relações entre o Agrupamento, o meio e os pais.	0,4	11,1	28,1	48,1	12,3
Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade, de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	—	13,0	35,9	36,3	14,8
Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do Agrupamento.	0,7	13,7	34,4	38,1	13,0
Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	4,4	15,2	30,7	40,0	9,6
Projecta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	2,2	8,1	25,6	52,2	11,9

Procedendo à análise global das respostas podemos concluir que os PCE em estudo, globalmente, possuem uma razoável capacidade de relação com pais e outros elementos da comunidade e dedicam certamente algum do seu tempo investindo nessa relação. Com efeito, juntando as opiniões “frequentemente” e sempre” no que respeita à *projecção de uma imagem positiva da escola na comunidade* consegue-se obter um nível percentual de 77,8% e em relação ao *encorajamento nas relações com o meio envolvente e os pais* obtém-se uma percentagem um pouco menor, mas bem elevada, com 76,1% no global.

De acordo com 72,5% dos inquiridos, os PCE “frequentemente” e “sempre” usam *estratégias apropriadas para promover o envolvimento dos pais e encarregados de educação e da comunidade na vida do Agrupamento*. Do mesmo modo, os resultados obtidos comprovam que os presidentes se preocupam em *promover a cooperação com outras organizações comunitárias a bem das necessidades dos alunos* para 72,2% dos inquiridos e 70,7% dos docentes questionados, consideram que os seus dirigentes “frequentemente” e “sempre” *promovem acções para incentivar a relação entre a escola e o meio*.

Pelos resultados, torna-se fácil perceber a realidade da relação profícua que, nestes agrupamentos, as lideranças estabelecem com pais, encarregados de educação e outras organizações da comunidade envolvente. Este é o sentido da Escola de hoje, enquanto organização que está, ou deve estar, ao serviço e em estreita relação com a comunidade para a qual trabalha e para onde encaminha, se é que não estão já lá integrados, os seus alunos.



Opinião	Bosque	Plátanos	Pinhal
Nunca	1	0,2	4,2
Por Vezes	20	5,8	16,2
Frequentemente	37,6	29,7	27,9
Sempre	26,4	56	36,1
Sem opinião	15	8,3	15,6

Numa análise mais “fina”, percebemos que o Agrupamento dos *Plátanos* continua, também neste tema, a obter os melhores resultados com 56% na opinião “sempre” relativa à actuação do seu PCE nas relações com pais e comunidade. Por seu turno o Agrupamento do *Pinhal* para a mesma opinião atinge somente 36,1% e o Agrupamento do *Bosque* só consegue 26,4% para os mesmos pressupostos. Pelo contrário, para a opinião “frequentemente” este agrupamento obtém 37,6% e relativamente à opinião “por vezes” atinge 20%. Também o Agrupamento do *Pinhal*, para esta opinião obtém pouco mais de 16% e 28% para “frequentemente”.

Ainda em relação ao Agrupamento do *Pinhal*, no que toca à afirmação *projecta uma imagem positiva*, os resultados do *T test* que realizámos, fazendo a comparação entre inquiridos com menos de 10 anos de serviço e outros com mais de 10 anos confere-nos o resultado de $p=0,004$ (anexo 12), revelando diferenças significativas de opinião entre os dois grupos de professores.

Analizando, por fim os resultados de “sem opinião”, ao nível global recolhe 12,2%. Especificamente, o Agrupamento dos *Plátanos* é o que tem mais baixo

índice percentual nesta opinião com 8,3%, seguido do Agrupamento do *Bosque* com uma percentagem muito mais elevada, 15% e do Agrupamento do *Pinhal* com 15,6%. Estes resultados são concordantes com os das outras temáticas já analisadas, confirmando diferenças claras de lideranças entre os três agrupamentos estudados.

Examinando as entrevistas, verificamos que os docentes entrevistados referem que o seu PCE, no Agrupamento do *Bosque*:

Do que eu me apercebo, e isto é só percepção, há boas relações com todos, até o senhor Presidente da Associação de Pais nunca falta a uma reunião do Conselho Pedagógico, é uma pessoa que não pode ser melhor na relação com o Agrupamento. Acompanha e leva outros a fazê-lo. É uma ótima relação. (D1 *Bosque*)

Torna-se interessante que não é essa a opinião dos docentes que responderam ao inquérito.

Outro entrevistado, do Agrupamento do *Pinhal* considera que *Com os pais tem uma boa relação, mas não os domina muito bem. Dá-me a impressão que os pais impõem-se um bocado e ele tem uma certa dificuldade. Com as Juntas e as empresas tem boas relações. Ainda em relação aos pais parece que tem um bocadinho de receio destes.* (D4 *Pinhal*)

São curiosas duas ou três expressões deste entrevistado como “domina”, “os pais impõem-se” e “receio” que podem também ajudar a definir o presidente.

Um terceiro entrevistado, desta vez pertencente ao Agrupamento dos *Plátanos*, confia que:

ele tem uma relação de cumplicidade com os pais e com a comunidade. É uma pessoa que estabelece relações seguras com os pais, consegue colocar-se do outro lado. No entanto, é rigoroso e, em certas situações é bem duro para com os pais, não os deixando «pôr pé em ramo verde», isto é «coloca-os no lugar deles». Por vezes torna-se quase agressivo tal a veemência com que defende as suas convicções. Contudo, no final é conciliador. (D3 *Plátanos*)

Estamos perante uma imagem quase de oposição à opinião do anterior entrevistado relativamente ao seu presidente. É clara a diferença. Começamos a poder perceber o perfil dos dirigentes em presença, assim como a visão dos docentes relativamente aos mesmos.

O PCE do Agrupamento do *Pinhal* diz-nos que:

No agrupamento que dirijo há uma participação efectiva dos encarregados de educação que se manifesta, visivelmente, pela sua vinda à escola, em massa, pelo menos no final de cada período, bem como na participação nos conselhos de turma intercalares. Participam, na generalidade, no processo de auto-avaliação relativa às aprendizagens dos respectivos educandos. O Conselho Executivo reúne trimestralmente com todos os encarregados de educação para fazer uma avaliação global do projecto educativo, concertando estratégias de actuação futura. (PCE *Pinhal*)

Desta análise ao tema “Relação com Pais e Comunidade” poderemos concluir que esta relação é, por norma, uma relação cordata e profícua que faz com que os pais sejam cada vez mais implicados na vida da escola. Contudo, o PCE do Agrupamento do *Pinhal* parece ter alguma dificuldade de relacionamento sendo, em algumas situações, dominado pelos pais, enquanto com o do Agrupamento dos *Plátanos* sucede o contrário e o do Agrupamento do *Bosque* consegue um registo de equilíbrio. A opinião dos inquiridos vem corroborar o que as entrevistas nos transmitem, complementando-as.

9. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E TOMADA DE DECISÕES

Resolver problemas e tomar decisões são tarefas fundamentais dos dirigentes de qualquer organização e, de sobremaneira, das Organizações Educativas. Assim sendo, torna-se importante aferir as opiniões dos colaboradores sobre o seu dirigente relativamente ao modo como toma decisões e como resolve os problemas que constantemente surgem numa organização viva e activa.

Quadro n.º 37 - Resolução de Problemas e Tomada de Decisões por Agrupamento

Opinião Afirmações	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
Agrupamentos	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	5,1	-----	12,8	25,4	8,0	15,1	39,0	39,2	31,4	18,6	33,6	18,6	11,9	19,2	22,1
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	3,4	0,8	11,6	30,5	8,8	22,1	27,1	33,7	23,3	23,7	37,6	19,8	15,3	19,2	23,3
Envolve os docentes na resolução de problemas.	1,7	0,8	10,5	35,6	8,8	22,1	45,8	48,8	22,1	10,2	32,0	19,8	6,8	9,6	25,6
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	6,8	1,6	10,5	35,6	12,8	15,1	44,1	43,2	31,4	6,8	36,8	24,4	6,8	5,6	18,6
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	1,7	0,8	12,8	39,0	15,2	24,4	40,7	48,8	24,4	6,8	24,0	14,0	11,9	11,2	24,4

(Bos. – Bosque; Plát. – Plátanos; Pin. – Pinhal)

Quadro Global (3 Agrupamentos)

Opinião Afirmações	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
	%	%	%	%	%
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	5,2	14,1	37,4	24,8	18,5
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	4,8	17,8	29,3	28,1	20,0
Envolve os docentes na resolução de problemas.	4,1	18,9	40,0	23,0	14,1
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	5,6	18,5	40,0	25,9	10,0
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	4,8	23,3	40,0	16,3	15,6

Ao reflectirmos sobre os resultados apurados podemos perceber que, a nível global, 61% dos inquiridos consideram que os seus dirigentes “sempre” ou “frequentemente” promovem o debate e a partilha de opiniões e de informação

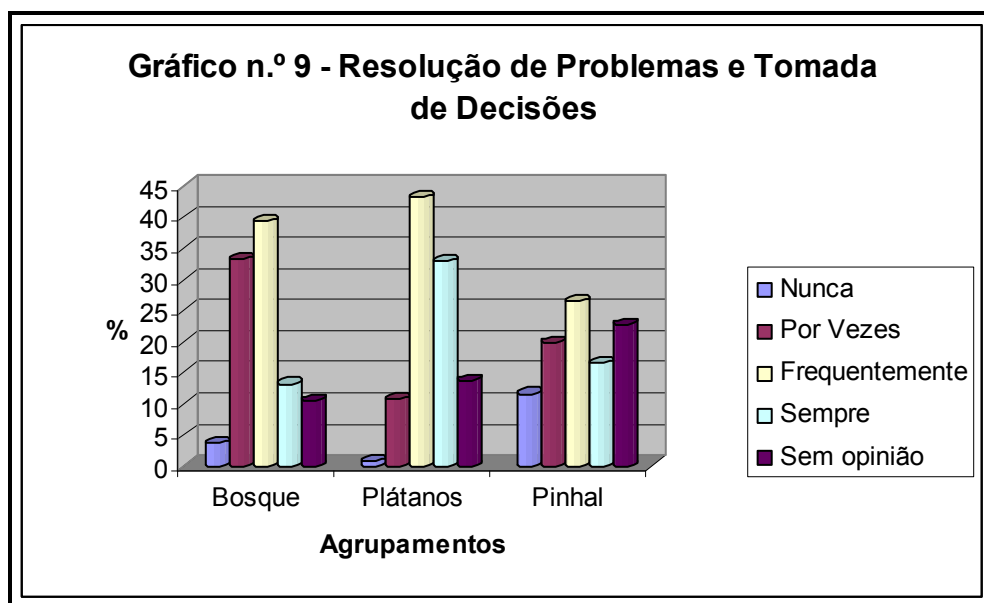
para a busca de soluções. Para tal *envolvem os docentes, são flexíveis e implementam processos participativos de tomada de decisão*. Parece-nos consensual esta opinião. Realizando uma análise mais específica aos resultados, voltamos a confirmar que o agrupamento que obtém melhores e mais consistentes resultados é o Agrupamento dos *Plátanos* com 75,5% nas opiniões “frequentemente” e “sempre” contra 66,3% do Agrupamento do *Bosque* e 46,2% do Agrupamento do *Pinhal*. Deste apuramento, a voltaremos de seguida analisando o gráfico que se segue, resulta também a maior percentagem para os “sem opinião”, com a média de 22,8% para o Agrupamento do *Pinhal* que é, de longe a maior percentagem, contra 13% e 10,5% dos outros dois agrupamentos estudados. Realçamos ainda, o resultado menos bom do Agrupamento do *Bosque* que reúne 33,2% de opiniões “por vezes”.

Neste agrupamento, Agrupamento do *Bosque*, realizado o teste de Kruskal-Wallis para percebermos se existem diferenças entre os quatro níveis de educação e ensino que os inquiridos leccionam, concluímos que na maioria dos temas não existem diferenças significativas, tal como afinal se passa com os resultados deste teste nos outros agrupamentos. Contudo, neste agrupamento, em relação a esta temática e no item *promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento* o $p = 0,001$ (Anexo 13) confirma diferenças significativas de opinião que, para nós, têm a ver com os docentes que trabalham na escola sede e os outros que prestam serviço nas outras unidades educativas do agrupamento.

Ora, podemos reter desta análise cruzada que os três PCE tomam decisões e resolvem problemas de modo partilhado, uns mais do que outros. O Agrupamento dos *Plátanos* demonstra-nos um dirigente que se rodeia de pares que participam e partilham entre si as decisões. As afirmações mais claras são a dos processos partilhados de tomada de decisão (72,8%) de concordância parcial ou total e a do envolvimento dos docentes com concordância de 80,8% para o envolvimento dos docentes.

Contudo isto não inibe que, feito o teste Kruskal-Wallis para o global do tema, este não venha a demonstrar diferenças de opinião entre os respondentes do Agrupamento de Escolas do *Bosque* pertencentes aos quatro níveis de

educação e ensino, com $p=0,002$ (Anexo 14), bem como até para o dos *Plátanos* para as mesmas condições apresenta $p=0,003$ (Anexo 15), ambos para este tema.



Opinião	Bosque	Plátanos	Pinhal
Nunca	3,7	0,8	11,6
Por Vezes	33,2	10,7	19,8
Frequentemente	39,3	43,1	26,5
Sempre	13,2	32,8	16,5
Sem opinião	10,5	13,8	22,8

O Agrupamento do *Pinhal*, como já atrás referimos, continua a obter os resultados mais baixos, com muitos docentes “sem opinião” e ainda muitos, 19,8%, com a opinião “por vezes”. Resumindo, poderemos concluir que 43,0% dos inquiridos concordam, total ou parcialmente, que o PCE partilha e envolve os seus pares nas decisões e 42,6% ou não tem opinião ou a opinião é pouco favorável. Os resultados do Agrupamento do *Bosque* são um pouco melhores. Com efeito, 52,5% dos inquiridos concordam, total ou parcialmente, com as tomadas de decisão da mesma, contra 43,7% que ou não têm opinião ou só acham que só “por vezes” ela implementa a partilha na tomada de decisões. Este gráfico pode ainda dar-nos uma outra leitura, eventualmente importante. Na verdade, no mesmo a barra predominante é da opinião “frequentemente” o que demonstra algumas dúvidas sobre a postura assertiva dos PCE estudados.

Analizados os resultados dos questionários, convém agora analisarmos algumas respostas de entrevistados no sentido de completar e contextualizar o que já foi dito e concluído. Assim, o PCE do Agrupamento do *Bosque*, instado a pronunciar-se sobre como toma decisões, responde que *só tem sentido construir um Projecto Educativo se ele envolver todos os actores educativos na sua elaboração, ou seja, se se partilharem ideias e soluções, se se envolverem os docentes e os não docentes.*

Outro presidente, do Agrupamento do *Pinhal*, revela referindo-se aos mecanismos de conseguir a participação de outros que:

Os mecanismos utilizados ou a utilizar podem passar pelo registo das diferentes opiniões escritos/orais, nas diferentes reuniões realizadas, ou do preenchimento de inquéritos ou formulários, onde se explicitam os problemas e dificuldades mais sentidas, bem como os caminhos a seguir em função dos problemas e recursos humanos e físicos disponíveis no agrupamento. (PCE Pinhal)

Percebe-se, aqui, o tratamento ainda formal e burocrático do dirigente do Agrupamento do *Pinhal*, que acrescenta:

Sim. Também partilhamos a avaliação dos projectos e os seus resultados. Pelo menos no final, de cada período o Projecto Educativo de Agrupamento é avaliado sistematicamente, utilizando para isso os relatórios que traduzem todas as actividades desenvolvidas, nomeadamente os resultados da avaliação sumativa, actividades de enriquecimento curricular, plano de recuperação etc, avançando-se sempre com a reestruturação/manutenção dos planos de acção de modo participado, definidos no início de cada ano período/ano escolar. (PCE Pinhal)

Um professor entrevistado do Agrupamento do *Pinhal*, por seu turno, referindo-se à partilha de informação e envolvimento dos docentes, dá o seu exemplo revelando:

Eu tive um problema o ano passado e eu não fui informada de nada. O problema foi comigo e eu não soube de nada. Não devia ser assim. Ele toma decisões sem ouvir, sem pedir opinião. (D3 Pinhal)

Ainda outro entrevistado do Agrupamento do *Pinhal*, questionado sobre se o presidente partilha e é flexível, bem como se implementa processos participativos, diz que:

Sim, tenta sempre que possível, e está definido pela lei, tenta que o aluno perceba sem ter de tomar decisões mais radicais. Com os professores, por norma, assume e encara os problemas e não faz de conta que não existem. Por norma não pede opiniões sobre o que tem de decidir. Só quando há assuntos que têm a ver com outrem. Por vezes, embora acolha a opinião dos outros, tem a sua própria. Por vezes vota num sentido e nós noutro. (D2 Pinhal)

Este dirigente por vezes ouve e, a maioria das vezes, decide sem levar em linha de conta o que ouve. Dá-nos a impressão, pelo exposto, que quer dar uma imagem de quem acolhe, valoriza e respeita as opiniões dos colaboradores mas, por norma, não pede opiniões e, se as pede, não significa isso que as siga.

Percebemos também isso pelo que observámos. Na sala de professores, informalmente, dois dos presidentes vão conversando com os seus colaboradores e ouvindo as suas opiniões, solicitando o seu envolvimento, enfim, tentando que as suas decisões assentem na auscultação dos outros, levando-as muitas vezes, outras vezes não, para pesar na sua tomada de decisão. O terceiro, do Agrupamento do *Pinhal*, por regra não vai à sala de professores na altura dos intervalos que é quando encontraria mais colegas. Evita essas alturas, verdadeiras reuniões de onde poderia retirar opiniões e até soluções para alguns problemas. Este gestor, muito directivo, rígido e crispado, pouco flexível e muito burocrático é influenciado por estilos de liderança ultrapassados, autoritários e autocráticos.

10. COMUNICAÇÃO INTERNA

Esta área de análise da actuação dos PCE é de fundamental importância para uma percepção clara do clima e cultura das organizações.

Sendo a comunicação imprescindível e fundamental para qualquer organização, a dinâmica organizacional que tem por objecto a coordenação de recursos humanos e materiais para atingir objectivos específicos, processa-se pela interligação e relacionamento dos seus membros. Assim a comunicação pressupõe que a organização do trabalho favorece o espírito de equipa, a implicação e o desenvolvimento de todas as pessoas, a definição de orientações claras e uma gestão participativa, pelo que é fulcral a comunicação para as organizações.

Por seu turno, comunicação interna na escola engloba todos os actos de comunicação que se produzem no interior da organização educativa e que variam nas modalidades em que são utilizados, nos instrumentos de transmissão e nas funções atribuídas.

A comunicação em geral, e a comunicação interna, em particular, são importantes uma vez que podem, e devem, permitir uma compreensão dos objectivos necessários ao desenvolvimento organizacional da escola e a aceitação das consequências ao nível das pessoas, dos intervenientes e colaboradores, bem como dos grupos, enfim, da organização em geral. A comunicação interna tem como potencialidade a faculdade de reduzir, ou mesmo anular, a resistência interna à mudança desde que seja bem explicada e interiorizada pelos professores, levando à sua percepção como elemento facilitador do processo. Para que tenha o efeito desejado, a comunicação interna tem de ser participada, ou seja, tem de envolver, directa ou indirectamente, os colaboradores.

Assim, tendo como quadro de referência estes pressupostos, passemos à análise dos resultados obtidos nos questionários.

Quadro n.º 38 - Comunicação Interna por Agrupamento

Opinião	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	%			%			%			%			%		
Afirmações															
Agrupamentos	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.	Bos.	Plát.	Pin.
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	5,1	-----	3,5	11,9	8,0	20,9	49,2	40,8	31,4	27,1	44,0	30,2	6,8	7,2	14,0
Utiliza comunicação que possibilita circulação da inform pelo Agrup em tempo útil.	6,8	-----	2,3	3,4	7,2	20,9	54,2	38,4	34,9	23,7	33,6	26,7	11,9	20,8	15,1
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional.	5,1	3,2	7,0	22,0	14,4	22,1	44,1	40,0	30,2	15,3	25,6	22,1	13,6	16,8	18,6
Confirma junto dos docentes boa recepção da informação transmitida pelos órgãos admi. e gestão	6,8	4,0	14,0	25,4	8,0	17,4	50,8	47,2	19,8	10,2	20,0	18,6	6,8	0,8	30,2
Contacta assídua/ com os responsáveis pelos diversos órgãos para aferir a boa recepção da informação veiculada.	-----	2,4	15,1	10,2	4,0	8,1	39,0	42,4	23,3	22,0	28,8	18,6	28,8	22,4	34,9
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	28,8	9,6	27,9	22,0	34,4	16,3	13,6	10,4	10,5	1,7	4,0	7,0	33,9	41,6	38,4

(Bos. – Bosque; Plát. – Plátanos; Pin. – Pinhal)

Quadro Global (3 Agrupamentos)

Opinião	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
	%	%	%	%	%
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	2,2	13,0	39,6	35,9	9,3
Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	2,2	10,7	41,1	29,0	17
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional.	4,8	18,5	38,1	21,5	17,0
Confirma junto dos docentes boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	7,8	14,8	39,6	16,7	21,1
Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos para aferir a boa recepção da informação veiculada.	5,9	6,7	35,9	23,3	28,1
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	19,6	25,9	11,1	3,7	39,6

Da análise genérica realizada ao Quadro n.º 38 podemos verificar que, para os três Agrupamentos, a Comunicação Interna se revela razoável. Com efeito, às seis afirmações presentes os respondentes, na sua maioria, respondem “frequentemente” e “sempre” o que nos transmite uma opinião favorável sobre o modo como os PCE põem em prática a circulação da informação e sobre a qualidade da mesma. Contudo, os resultados ainda demonstram bastante falta de percepção por parte de uma boa percentagem de inquiridos de todos os Agrupamentos mas, principalmente, do Agrupamento do *Pinhal* que respondem “sem opinião” às afirmações relativas à *confirmação de boa recepção da informação transmitida* e ao *contacto assíduo com os diversos órgãos de gestão intermédia para aferir da recepção da comunicação*. A mesma percentagem de “sem opinião” surge para a afirmação *desloca-se às várias escolas/jardins-de-infância* que concluímos ser pouco relevante. Na verdade, parece-nos que os 39,6% de respondentes que não têm opinião se deve, em parte, a trabalharem na escola sede onde se encontra o PCE, e não nas outras unidades do Agrupamento pelo que, obviamente não sabem se ele lá se desloca ou não.

Relativamente aos entrevistados, colocada a questão da circulação da informação, obtivemos respostas algo controversas e diferenciadas, tal como os resultados a algumas das respostas aos questionários o são. Um dos entrevistados, do Agrupamento do *Bosque*, à pergunta *Ao nível da circulação da informação na escola, como é? Circula bem? É muito burocratizada?* respondeu:

Penso que é passada, pois há todos os meses a tal reunião de todos os colegas do 1.º Ciclo e de todos os colegas do Pré-Escolar em que lhe são passadas todas as informações. E também os representantes no C. Pedagógico que desdobram a informação. (D1 *Bosque*)

O docente, embora ocupando um cargo de gestão intermédia e sendo elemento do Conselho Pedagógico, pois é Coordenador de Ciclo de Directores de Turma, não parece muito seguro da sua opinião talvez porque, trabalhe na escola sede e não tenha necessidade de busca da informação que teria se assim não fosse. Deste modo, a sua afirmação leva-nos a concluir que não tem opinião porque não tem necessidade. Comparado com os resultados obtidos no tratamento dos questionários percebemos que, neste agrupamento, Agrupamento

do *Bosque*, a maioria dos inquiridos, 57,9%, estão de acordo, sendo que 41,2%, respondem a este tema referindo que o presidente “frequentemente” usa a comunicação interna, 16,7% diz que ele a usa “sempre”. Isto demonstra-nos que ainda muito caminho a percorrer e aponta para a necessidade de investir em mecanismos de comunicação efectiva. Ainda no caso do Agrupamento do *Bosque* e relativamente à última questão, 33,9% dos inquiridos não têm opinião relativamente à afirmação: *Desloca-se às várias escolas/jardins-de-infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida*. Para 22% ele desloca-se “por vezes” e para 28,8% “nunca” se deslocou. O teste Kruskal-Wallis para esta afirmação apresenta diferenças significativas de opinião entre os professores dos vários níveis de ensino com $p = 0,000$ (Anexo 16). Com efeito, obtém-se este resultado com as seguintes médias (\bar{x}): educadores de infância: 9,00; professores do 1.º ciclo: 19,34; professores do 2.º ciclo: 37,50; professores do 3.º ciclo: 39,38. Isto pode bem ser uma forte razão para grande parte dos respondentes não terem opinião, pois a maior média (\bar{x}), 76,88, são professores dos 2.º e 3.º ciclos que trabalham na escola sede e não sabem, nem querem saber certamente, se o PCE vai ou não às outras escolas e jardins-de-infância.

Contudo, também os docentes do 1.º ciclo constataam que a presidente se desloca ainda muito poucas vezes, como nos diz um entrevistado deste Agrupamento:

Apesar de ser Agrupamento, a Presidente ainda só foi às escolas uma ou duas vezes. Não faz este contacto com as escolas. Sabe porque nós cá trazemos fotografias e outras coisas. Sabe se um pai cá veio fazer queixa, isso é que é. Houve aí uma situação em que os colegas se queixaram que o C. Executivo deu mais atenção aos pais do que a eles e nem quiseram saber de os ouvir. Fizeram um juízo dos professores sem os ouvir. Ainda funcionam assim. (D3 Bosque)

Ainda o mesmo entrevistado refere:

O Conselho Pedagógico o ano passado não funcionava. Eu é que comecei a tirar fotocópias de tudo o que era do Pedagógico e a ler o mais importante. É afixado o resumo na sala de professores. Quem quer vem aqui e tira uma cópia. A coordenadora informa do mais importante.

Questões relativas ao 1.º Ciclo, não as coisas dos outros ciclos, não é? A avaliação é mais nossa. Chega lá para saberem o que se passou. Se ela tiver alguma crítica faz mas, não tem havido nada. Tudo tem corrido bem.

(D3 Bosque)

Também no caso do Agrupamento dos Plátanos, um docente entrevistado esclarece:

Não nos chega qualquer feedback. O Pedagógico não envia qualquer resumo das decisões. Se quisermos saber de alguma coisa, do que se passou ou de outras temos de vir à sede onde temos um tabuleirinho para a nossa correspondência e levantamo-la. Nem pelo correio vai! Se forem assuntos do Pedagógico ou de outras reuniões em que se decide algo, é igual. Quem quer, tem que lá ir. Até parece que temos obrigação de... qualquer dia ir lá assinar o ponto. Assim não. (D3 Plátanos)

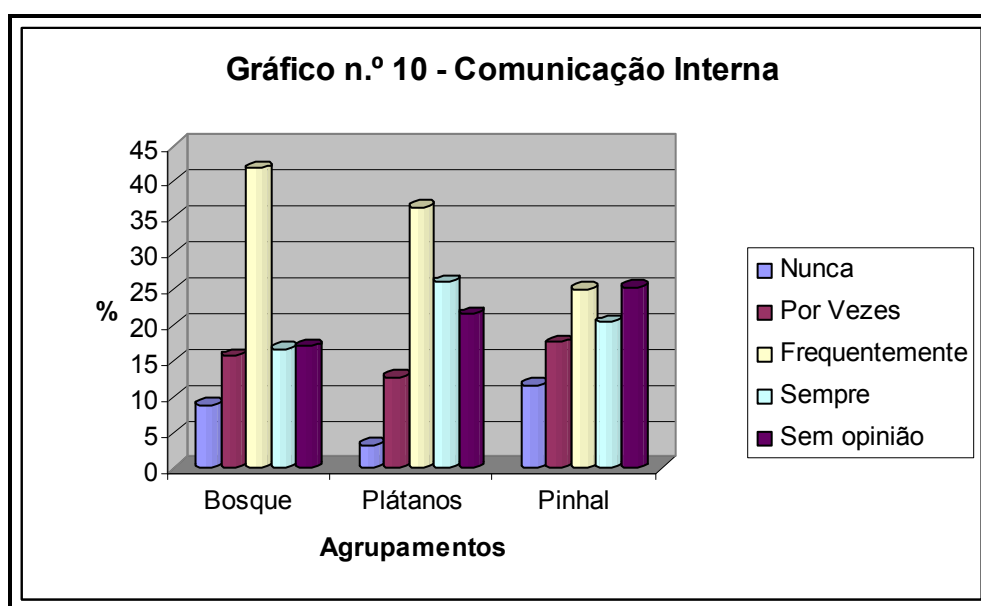
Os resultados do Agrupamento dos *Plátanos*, também contrastam com outros temas nos quais se destacam pela positiva. Globalmente, os “sempre” e os “frequentemente” obtêm um valor positivo de 62,5% enquanto, no extremo oposto os 18,3% dos “sem opinião” e os 15,9% dos “nunca” ainda são elevados. Pese embora este item seja o que obtêm mais baixos resultados entre os inquiridos, este Agrupamento continua a demonstrar algum equilíbrio.

Por seu turno, um docente do Agrupamento do *Pinhal*, entrevistado, diz-nos:

É tudo tratado muito aqui na Sede, e o representante do 1.º ciclo no CE poderia assumir esse papel. Ir visitar as escolas e colocar os problemas à Câmara, mas não tem liberdade de acção para isso. Mas eu penso que o C. Executivo não se deve preocupar só com a parte pedagógica. A parte física é muito importante. Na minha escola as casas de banho são muito antigas, as portas abrem facilmente. Tudo entra.... tudo estragado. Ninguém liga. A autarquia também não. Deveriam pô-los em escolas maiores. (D3 Pinhal)

O Agrupamento do *Pinhal* relativamente à afirmação de se o presidente se desloca às várias unidades, obtém como resultados mais relevantes os 38,4% de “sem opinião”, sendo que 27,9% referem que o presidente “nunca” se deslocou às unidades e 16,3% “por vezes” se desloca, o que perfaz um total de 82,6% de respondentes que consideram fraca a actuação do presidente neste aspecto.

No teste Kruskal-Wallis obtém $p=0,000$ (Anexo 17), revelador da existência de diferenças significativas de opinião entre os quatro níveis de educação e ensino, nomeadamente a opinião bem menos positiva dos respondentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo relativamente aos dos 2.º e 3.º ciclos o que terá a ver com a localização dos estabelecimentos e do funcionamento dos mesmos. Atrevemo-nos a referir que há melhor comunicação perto do poder, ou seja, na escola sede onde trabalha o PCE. Isto só confirma o que, relativamente a este aspecto, já verificámos noutros temas que analisámos.



Opinião	Bosque	Plátanos	Pinhal
Nunca	8,8	3,2	11,6
Por Vezes	15,7	12,7	17,6
Frequentemente	41,9	36,5	25
Sempre	16,6	26	20,5
Sem opinião	17	21,6	25,3

Analisando globalmente os resultados deste mesmo agrupamento, do *Pinhal*, 25,3% dos inquiridos revelam-se “sem opinião” em relação ao global das afirmações, com percentagens bem elevadas para os contactos com os diversos órgãos, 34,9% ou 30,2% na confirmação de boa recepção. Os que respondem

“nunca” no global, 11,6%, relevam mais deficitárias as afirmações de adopção de modelo informal e rápido (22,1%), a promoção de fácil circulação da informação e o uso dos meios de comunicação para circulação em tempo útil, cada um com 20,9%. A opinião global de “por vezes” atinge, neste agrupamento, os 17,6%, com nível percentual mais elevado, 22,1% na adopção de um modelo informal e rápido. As opiniões de “frequentemente” e “sempre”, em conjunto, atingem os 45,5%.

Relativamente ao Agrupamento do *Bosque*, é claramente o que atinge percentagem mais elevada na opinião “frequentemente” com 41,9% e, conjuntamente com o “sempre” obtém uma maioria apreciável de concordância (58,5%), tal como o Agrupamento dos *Plátanos* que, no mesmo conjunto consegue, mais uma vez, o melhor resultado (62,5%).

Analisando estes resultados, podemos concluir que também o PCE do Agrupamento do *Pinhal* não obtém um resultado significativo na implementação da “Comunicação Interna” denotando falhas de comunicação e circulação da informação que consideramos um dos temas fundamentais para uma boa liderança.

O PCE do Agrupamento do *Pinhal*, acerca da forma como a informação circula no seu agrupamento, revela-nos que

A informação parte do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico e chega via Coordenador de Directores de Turma / de Departamento Curricular / de Conselho de Docentes, bem como pela afixação dos documentos legais nos locais de estilo e, mais, recentemente, via Internet que, contudo não se usa muito nas unidades educativas quer por falta de formação, por falta de hábito ou por falta de equipamento capaz. É muito importante que a informação chegue a todos e o mais rápido possível, pois só assim é possível concertar estratégias comuns que se traduzem em ganhos pedagógicos palpáveis. Contudo não é fácil e, por regra, a forma usual de informação é o papel escrito e as reuniões dos vários grupos. É a que resulta melhor, embora atrase o processo. É esta a que mais usamos. (PCE Pinhal)

Estas declarações levam-nos a considerar que o presidente ainda adopta um estilo muito formal na comunicação e no desdobramento da informação não obstante já tentar, sem grandes resultados, recorrer às tecnologias da informação e comunicação. Isto aponta, tal como no Agrupamento analisado anteriormente, para a necessidade de investir em mecanismos de comunicação efectiva.

Por seu turno, realizado também o teste de Kruskal-Wallis para o global deste tema nos três agrupamentos, também nos surgem diferenças significativas de opinião com $p=0,000$, (Anexo 6) para os inquiridos dos quatro níveis de educação e ensino. Com efeito, a opinião dos inquiridos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo é claramente menos positiva do que dos inquiridos dos 2.º e 3.º ciclos o que, certamente e como já referimos há pouco, tem como explicação a localização dos estabelecimentos que, no casos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo estão fora da escola sede e, alguns, até bem distantes dela, enquanto que os docentes dos 2.º e 3.º ciclos trabalham na escola sede onde, de certo que há melhor comunicação. Isto só confirma o que, relativamente a este aspecto, já verificámos noutros temas que analisámos.

Tomando em consideração todas estas constatações dos entrevistados, elas só comprovam os resultados dos questionários que, tal como referimos, não divergem muito uns dos outros. Com efeito, os resultados globais levam-nos a concluir que os níveis de opinião se dividem por todas as opções, constatando-se que esta é a temática em que os inquiridos mais se dividem e onde se obtêm resultados mais baixos.

Assim, globalmente, no que à Comunicação Interna respeita, os inquiridos que respondem “frequentemente” somam 34,2% e 21,7% os que respondem “sempre”. Os respondentes “por vezes” (15%), “nunca”(7,1%) e “sem opinião” (22%) ainda perfazem um valor muito elevado, demonstrando dificuldades ao nível da informação e comunicação internas.

De todas as afirmações deste tema, como já tivemos oportunidade de mencionar, os mais baixos resultados encontram-se relativamente à que se refere à deslocação dos Presidentes às várias unidades educativas dos agrupamentos. No entanto, para esta afirmação termos que levar em linha de conta, pela importância de que se reveste, que muitos docentes que respondem não se

apercebem desta tarefa do presidente porque trabalham na sede, como já referimos. Esta questão pode modificar, e certamente altera, a análise aos números e às declarações.

Não querendo correr o risco de generalizar o que é de impossível generalização, até porque estamos a realizar estudos de caso, podemos constatar que os agrupamentos em análise realizam a circulação da informação e a comunicação interna. Contudo, torna-se necessário uma maior atenção e um maior investimento por parte do órgão de gestão no sentido de tornar a comunicação e a circulação da informação efectivas e eficazes e isso, só se consegue com a adopção de mecanismos alternativos e direccionados a uma rápida comunicação da informação e das decisões numa relação biunívoca entre interlocutores (emissor e receptor) que faça bom uso dos diversos canais de comunicação por ambos.

CONCLUSÕES

1. O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Quando decidimos realizar este trabalho, que intitulámos de *Lideranças nas Organizações Escolares - Estudos de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*, propusemo-nos reflectir sobre o contributo dos PCE para o sucesso e desenvolvimento das suas organizações escolares através da realização de estudos de caso e da definição de uma referência dos perfis dos dirigentes estudados. Elaborámos, como nossa hipótese de trabalho, tentar confirmar *que não obstante os distintos perfis de liderança, há uma opinião favorável por parte dos docentes do desempenho dos seus gestores*.

Para a análise da organização subjacente ao ensino básico tentámos construir um ‘edifício’ de enquadramento sociopolítico e legal, recorrendo a uma abordagem histórica das políticas educativas recentes no que respeita à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino conducente à mudança e inovação.

Foi nossa intenção, de seguida, ligar esta reflexão teórica à análise da temática da liderança e sua evolução para contextualizar e dar suporte ao nosso estudo empírico, de modo a permitir-nos perceber quais as características principais do desempenho dos PCE na promoção do desenvolvimento das organizações escolares.

Como questão global de partida, pretendíamos *saber quais as opiniões que os docentes têm sobre as características do seu Presidente do Conselho Executivo e do seu desempenho enquanto gestor/líder*.

Com base nesta questão, tentámos traçar um caminho coerente para o nosso estudo pelo que pesquisámos o conceito de liderança e a sua evolução. Tentámos igualmente perceber as transformações organizacionais, tendo como referencial as teorias da administração, enquadrando a liderança num paradigma mais flexível e partilhado.

Com o intuito de tentar analisar e reflectir sobre a problemática da liderança, considerámos ser necessário começar por realizar uma abordagem legal e normativa da administração e gestão das escolas no passado recente, desde o início da 1.^a República e até os nossos dias, realçando os marcos de política educativa e os principais documentos legislativos enquadradores da sua evolução.

Encetámos, de seguida, uma análise à organização da escola, reflectindo sobre algumas das principais teorias organizacionais, desde o seu quadro tradicional até aos modelos mais recentes e que vêm influenciando, ou não, o modelo de Escola actual. Quedámo-nos por fim, e antes de passarmos ao nosso trabalho empírico, numa reflexão mais aturada sobre as várias componentes da *Liderança nas Organizações Escolares* que, através da sua análise evolutiva, nos clarificasse sobre as diversas perspectivas de liderança, suas abordagens e estilos, enfatizando as correntes que a colocam como o motor fundamental do desenvolvimento das organizações que íamos estudar.

Foi esta reflexão que nos ajudou, conjuntamente com outros dispositivos, a desenvolver os instrumentos do nosso estudo empírico de modo a comprovar qual o nível de desempenho dos três PCE dos Agrupamentos que foram objecto do nosso estudo.

Com estas bases e reflectindo sobre as metodologias existentes para este tipo de estudos, procurámos compor um esquema metodológico que servisse os objectivos do mesmo. Optámos, deste modo, por um estudo de caso múltiplo de tipo descritivo.

Após a nossa opção metodológica e caracterizados os Agrupamentos de Escolas em estudo, procedemos à análise da população susceptível de investigação e decidimo-nos por modos diferenciados de recolha de dados. Utilizámos um inquérito por questionário, de Petros Pashiardis (2001), da Universidade de Chipre, presente no trabalho *“Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers”* sobre as percepções dos professores do ensino secundário acerca do director das suas escolas. Este questionário foi posteriormente aplicado à realidade portuguesa através do estudo de Pashiardis, Costa, Neto-Mendes e Ventura (2005), com o

título *The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers – A case study from Portugal*, que nos foi fundamental e que, depois de adaptado e pré-testado, foi elaborada a versão final que aplicámos em três Agrupamentos de Escolas. Complementámos a recolha de dados com a realização de quinze entrevistas semi-estruturadas, através de dois guiões distintos, e que construímos com base no inquérito por questionário, no intuito de seguir as mesmas temáticas que traçámos para análise. Realizámos, assim, três entrevistas, uma a cada um dos PCE e mais doze a docentes, na sua maioria com cargos de gestão intermédia, quatro de cada um dos Agrupamentos e que teve como regra auscultar representantes de todos os níveis de educação e de ensino básico. Com todos estes cuidados, procurámos conferir validade interna e significância ao estudo, já que a validade externa, num estudo de caso múltiplo desta natureza, dificilmente poderá ser atingida. No sentido de conseguir fornecer maior assertividade ao estudo, decidimos completá-lo com a análise de alguns documentos estruturantes dos Agrupamentos em estudo e observações de carácter exploratório. Considerámos estas técnicas como complementares ao questionário pois não as pudemos alargar, como seria o nosso desejo, por falta de tempo, espaço e até disponibilidade demonstrada por elementos dos Agrupamentos que, em alguns casos, não foram muito colaborativos.

Tendo optado por estes instrumentos e ficando na posse dos respectivos dados, realizámos depois uma triangulação metodológica que nos levasse a dar validade e fiabilidade ao estudo e a chegar a conclusões consistentes. Da análise descritiva e percentual realizada aos questionários, que complementámos com alguma análise inferencial através de testes como *Kruskal-Wallis*, *Mann-Whitney* e *T-test*, e cruzando os dados obtidos com a análise das entrevistas efectuadas, julgamos ter conseguido chegar a conclusões consistentes.

Recolhidos os dados, passámos à apresentação dos resultados que vamos tentar agora resumir seguindo os temas escolhidos relativamente ao que pensam os docentes sobre os seus presidentes. Após esta análise, tentaremos identificar alguns aspectos que possam contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre a temática em presença.

2. O DESEMPENHO DOS PRESIDENTES DOS AGRUPAMENTOS

Sintetizemos agora os desempenhos dos três presidentes que foram objecto da nossa investigação, utilizando como roteiro as dez dimensões de análise com que estruturámos os dados.

Assim, relativamente ao ***Clima de Escola***, os Agrupamentos estudados, tendo um clima positivo, nem todos manifestam características que propiciem uma liderança igualmente capaz e potenciadora de promoção de excelência. Com efeito, de acordo com as opiniões expressas pelos docentes, no Agrupamento do *Bosque* deparamo-nos com uma presidente, do sexo feminino, com características muito próprias, uma personalidade determinada, diríamos até que detém alguma “teimosia”. Embora possamos concluir pela existência de um clima já propiciador de trabalho profícuo e consideremos que estamos perante uma gestão/liderança de tipo *democrático*, ainda são detectáveis características de um modelo de organização *clássico e burocrático* e com atitudes *autocráticas*. Algumas vezes, trabalha ainda muito sozinha e não pede opiniões, contudo, outras procura colaboração, mas não incentiva à cooperação entre grupos, dando poucas possibilidades de diálogo. Tem alguma dificuldade em perceber o Agrupamento como tal, enquanto organização dispersa mas com a mesma orientação do “governo da escola”. Deste modo, notam-se ainda grandes assimetrias de tratamento por parte da dirigente entre a escola e os “seus” docentes e os docentes dos jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Isto percebe-se dada alguma dificuldade que ainda demonstra em expor com clareza os objectivos do Agrupamento que dirige. De acordo com as opiniões recolhidas, a presidente tem ainda dificuldades em mediar os conflitos e em se assumir como elemento facilitador da sua resolução. Considera a colegialidade uma ajuda, mas só para quando necessita e não como modo de gestão sistemático do quotidiano.

O PCE do Agrupamento dos *Plátanos*, com mais de 15 anos de experiência na função, na opinião dos seus professores, demonstra-se consistente na construção e desenvolvimento do *Clima de Escola*. Assume-se como dirigente cooperativo e, por norma, reúne à sua volta um grupo de

colaboradores dedicado que conseguem fazer movimentar a escola, o que é um bom sintoma do trabalho colegial. Denota muito mais tendência para tratar e resolver assuntos de carácter administrativo e financeiro do que pedagógicos, delegando noutros esta tarefa. Assim, ao delegar, desenvolve trabalho colaborativo, confere autonomia e pede responsabilidade, contribuindo para a profissionalidade docente. Um dos exemplos é o do desenvolvimento do Projecto Educativo e do Plano de Actividades que atribui aos seus colaboradores directos. Contudo, o que pode parecer partilhar, na nossa perspectiva de análise, é um problema de falta de capacidade (admitida) e falta de formação para poder assumir a responsabilidade de impregnar o Clima de Escola desta componente. Outro ponto mais frágil da sua actuação com vista ao desenvolvimento do Clima é a falta de relacionamento estreito com as unidades educativas do Agrupamento, que não a Escola Sede. No entanto, parece-nos claro que este dirigente consegue, pela sua experiência e disponibilidade, fazer crescer e ajudar a gerar um bom clima de escola. As suas afirmações, enquanto nosso entrevistado, também confirmam o que os diversos respondentes afirmaram. Solicita a participação de outros e confere-lhes autonomia através de formação de equipas de trabalho que elaboram e actualizam os documentos orientadores do Agrupamento. De relevar, por isso, o realce dado à promoção da autonomia e ao empenhamento na resolução de conflitos e no apoio aos projectos.

Já o responsável pelo Agrupamento do *Pinhal*, conforme os resultados dos inquéritos e o que opinaram os professores entrevistados, parece investir pouco no trabalho colegial, não facilitando o diálogo entre pares, bem como a cooperação entre grupos. Pode considerar-se um bom *gestor*, mas, pelas posições que toma, pela pouca cooperação que promove, bem como pelo clima ainda pouco flexível do Agrupamento, assume uma visão de pendor burocrático do “governo da escola”. Pelas opiniões dos inquiridos, parece reconhecer pouco o valor dos seus pares, conferindo-lhes pouca autonomia e usando uma atitude mais legalista do que flexível. Com estas características, estamos perante um clima ainda pouco cativante no sentido do envolvimento efectivo dos diferentes elementos da comunidade (situação mais notória nos Jardins-de-infância e EB1 do Agrupamento).

No que respeita ao tema **Gestão e Liderança**, este é o que obtém mais baixos índices no que concerne à actuação dos líderes. Parece-nos, pelos resultados obtidos, ser das áreas de mais difícil desempenho dos líderes.

A PCE do Agrupamento do *Bosque*, pelos resultados e opiniões que recolhemos, parece que incentiva pouco a inovação bem como as sugestões de melhoria. Embora a opinião dos professores seja pouco consistente, a conclusão a que chegamos é que é frágil na sua actuação como “líder”, pois que os seus níveis de desempenho como “gestor” são satisfatórios. Falta-lhe, ainda de acordo com as opiniões, cultura de inovação, de experimentação e de afirmação pelo trabalho, bem como coragem na assunção de responsabilidades e em correr riscos. Também não conduz globalmente a organização, não liderando as unidades educativas que estão fora da escola sede. É opinião maioritária que nestas existe um quase auto governo! Por fim, opinam que lhe falta formação e muita experiência no desempenho do cargo.

No Agrupamento dos *Plátanos*, encontramos uma situação claramente diferente. Nesta organização, o presidente incentiva e envolve-se na inovação, sendo que, como já foi dito, deixa a área pedagógica aos seus colaboradores de confiança. Contudo, supervisiona e incentiva. Refere o próprio que *agora cada vez faz menos e manda mais*. Convém perceber o que é que ele quer dizer com o termo “mandar”. Parece-nos que esta palavra marca a distância entre “gerir”, que significará “fazer”, e “liderar”, que significará “mandar”. É esta a nossa leitura, tendo em conta os resultados obtidos nos questionários, as declarações de alguns dos entrevistados e até a nossa observação. Com efeito, ele tem perfil de liderança, sendo que uma boa parte da autoridade lhe advém da sua competência e da sua capacidade negociadora. São dignas de realce as opiniões maioritariamente concordantes no que se refere à capacidade de envolvimento dos seus colaboradores no planeamento e implementação de projectos e a forma de organizar o tempo de acordo com a importância que confere às tarefas que tem de realizar. Constata-se a opinião generalizada de que o dirigente promove uma atitude colaborativa e de gestão partilhada das questões da organização. O próprio o confirma quando se refere à importância que dá à autonomia aliada à responsabilidade de todos, bem como a importância que confere à gestão

intermédia da organização. Demonstra também atingir, pelas opiniões colhidas, um nível de desempenho elevado mesclado com uma cultura de inovação e experimentação que também é desenvolvida pelo grupo de colaboradores de que se rodeia. Demonstra, por fim, tender a ser líder, já com muita experiência e daí lhe advém muito do saber. Um aspecto menos conseguido de liderança que acaba por ser geral para todos os estudados, é a forma como lida, não como lidera, com as unidades educativas exteriores à escola sede. Para além de serem geridas à distância, ainda são consideradas, pelo que dizem os docentes que a elas pertencem, como “filhos de um deus menor”.

A nossa explicação para tal facto, explicação extensiva aos três agrupamentos que estudámos, tem a ver com dois motivos. O primeiro reside na forma como foram criados os Agrupamentos. Tratou-se mais de “ajuntamentos”, pois resultaram de um agregar de “ilhas adjacentes”, os estabelecimentos de educação pré-escolar e de 1.º ciclo que se encontravam à volta da escola sede. Na sua constituição não se pensou na vontade das partes, nos elementos comuns ou projectos partilhados ou mesmo no percurso sequencial dos alunos. O segundo motivo, não despidendo, tem a ver com uma “cultura de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico” vigente aquando da formação dos agrupamentos e que, devido ao efectivo “engolir” das tais “ilhas adjacentes”, continuaram os agrupamentos a ser governados com base nessa cultura, excepto quando os gestores, ou líderes, eram ou tinham já sido docentes da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo. Só estes tinham verdadeiro conhecimento das potencialidades e dos constrangimentos daqueles níveis, podendo assim fazer com que houvesse uma melhor “aculturação” organizacional e pedagógica.

Este modo de governar “o arquipélago” agrupamento, também se encaixa no Agrupamento do *Pinhal*. Com efeito, o responsável por esta organização, de acordo com a opinião dos inquiridos e dos entrevistados, também tem alguma dificuldade em afirmar a sua liderança, ainda que possa ser considerado bom gestor. Não é visto como elemento que incentive a inovação e a experimentação, sendo-lhe atribuído um nível médio de desempenho neste cargo. Poucos consideram que a sua autoridade emane da competência, sugerindo que advém muito mais do cargo que ocupa. Referem-lhe um apego excessivo aos papéis. É

algo legalista, com uma visão um pouco hierárquica. Da análise global aos resultados deste tema ressalta que uma boa percentagem de inquiridos manifesta-se “sem opinião”. Isto leva-nos a pensar que possa ser devido a uma cultura de gestão ainda fechada à participação docente, a que acresce o facto de ser o Agrupamento que tem maior mobilidade docente e, consequentemente, docentes com menos tempo de serviço no Agrupamento. É o Agrupamento que tem maior percentagem de docentes do Quadro de Zona Pedagógica (QZP), embora o QE continue a ser maioritário.

A temática do **Desenvolvimento curricular** reveste-se de alguma singularidade por duas ordens de razões. A primeira por falta de formação e de tradição na aquisição de práticas de gestão curricular que se continuam a limitar à mera gestão de programas (e não à do currículo) o que não permite uma assunção consciente de uma cultura de autonomia. A segunda devido ao afastamento, e até demissão, da maioria dos órgãos de gestão desta vertente fundamental da administração das escolas, remetendo esta tarefa e responsabilidade para os departamentos e grupos disciplinares.

Pese embora estes entraves à gestão e desenvolvimento curricular, no presente estudo, não fora a nossa observação e a análise de alguns documentos, nomeadamente os Projectos Educativo e Curricular, seríamos levados a concluir que existe uma capacidade efectiva de motivação e empenhamento no desenvolvimento do currículo por parte dos responsáveis pelos agrupamentos, seja porque disponibilizam fontes de formação e informação capazes de atingir um nível de execução positivo, seja porque monitorizam o processo de gestão curricular, preocupando-se com estes aspectos. Este tipo de pensamento é, contudo, contradito por várias constatações a que chegámos. Mas olhemos um pouco para cada uma das três situações.

No que respeita ao Agrupamento do *Bosque* a dirigente, na opinião dos professores, realiza razoavelmente a articulação e mobilização dos recursos e incentiva a adaptação dos currículos às necessidades. Denota, contudo, dificuldade em monitorizar o processo. Estas respostas perdem força devido ao grande número de inquiridos que respondem “sem opinião” relativamente à postura do líder.

O Agrupamento dos *Plátanos* é um caso relativamente singular pois os inquiridos, maioritariamente, atribuem uma menção percentual elevada ao presidente no desenvolvimento do currículo. Pelo que conseguimos apurar, da análise documental, nomeadamente ao Projecto Educativo, ao Projecto Curricular e a algumas planificações de grupos, pela nossa observação e pelas entrevistas, esta menção elevada deve-se fundamentalmente aos seus colaboradores directos no órgão de gestão, no que concerne a articulação disciplinar e utilização de recursos.

A média percentual menos elevada de opiniões favoráveis é atribuída ao Agrupamento do *Pinhal*. Na verdade, a soma das percentagens das respostas “nunca”, “poucas vezes” e “sem opinião” é de cerca de 50%. Estes níveis menos elevados denotam um pouco mais de dificuldade deste Agrupamento em realizar o desenvolvimento curricular em relação aos outros dois.

Em relação à **Gestão das Pessoas** constata-se que os três presidentes em análise não demonstram avaliar o trabalho das equipas e a sua evolução. Esta área da avaliação das equipas e do consequente incentivo ao desenvolvimento de reuniões de avaliação não parece merecer atenção por parte dos dirigentes.

No Agrupamento do *Bosque*, de acordo com os resultados obtidos, a presidente reúne poucas vezes com os docentes e com os funcionários, trabalha pouco em equipa e não define claramente as expectativas do trabalho docente.

Por seu turno, para os respondentes do Agrupamento dos *Plátanos* o dirigente é considerado bom na Gestão das Pessoas, avaliando bem a evolução das equipas de trabalho. Globalmente, a sua avaliação é positiva, denota um bom relacionamento com os seus pares e tem mesmo, com muitos, uma relação de amizade, designadamente com aqueles que mais colaboram no desenvolvimento do agrupamento e com os parceiros da comunidade.

No que ao Agrupamento do *Pinhal* respeita, o seu responsável colhe um resultado globalmente razoável. Dentro deste nível de resultados, o melhor é o que concerne às reuniões com professores e funcionários. Contudo, apresenta ainda pouca clareza na definição das expectativas de trabalho docente e continua

a ter um relacionamento pouco próximo com os outros elementos do agrupamento e uma relação com base em modos de decisão centralizados.

No que à **Administração e Gestão Financeira** diz respeito, sendo uma área em que a Administração Central coloca uma ênfase fundamental, os responsáveis escolares dedicam-lhe bastante importância. Assim, confirma-se ser um aspecto importante para os líderes e que estes acautelam, conforme a opinião largamente maioritária, nomeadamente o respeito pelos compromissos que envolvem outrem, como o zelo pelo cumprimento das actividades calendarizadas e a utilização dos recursos necessários e ainda o respeito pelo cumprimento dos procedimentos administrativo-organizacionais.

O presente estudo chama a atenção dos presidentes para um maior empenhamento na comunicação e divulgação dos relatórios e para a supervisão e manutenção da organização eficiente dos serviços de apoio e dos edifícios.

Analisando especificamente os resultados, a dirigente do Agrupamento do *Bosque* zela pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pelo uso dos recursos. Cumpre as orientações, os regulamentos e a legislação, assegurando a elaboração de documentos e o seu envio.

O mesmo é aplicável ao Agrupamento dos *Plátanos*, bem como ao Agrupamento do *Pinhal*. Neste agrupamento vela-se pela manutenção e limpeza, cumprem-se as orientações das estruturas e monitoriza-se o uso e manutenção do equipamento, demonstrando que, quando a área de actuação é a administrativa e de cumprimento de regras burocráticas, como é esta, o responsável pelo Agrupamento do *Pinhal* tem uma acção eficaz.

Noutra perspectiva, mas com o mesmo resultado, acontece com o dirigente do Agrupamento dos *Plátanos* cuja actuação nesta temática lhe determina, contudo, um perfil de maior liderança, nos campos administrativo, financeiro e organizacional.

A **Gestão de alunos**, como área fundamental para desenvolver uma liderança eficaz, deverá ter a atenção permanente dos líderes. Do presente estudo concluímos que, relativamente aos três presidentes, a opinião dos docentes é amplamente maioritária relativamente à concordância de que os seus dirigentes são eficientes na comunicação a toda a comunidade (pais, alunos e

professores) das regras de conduta dos alunos. Do mesmo modo é considerada a transmissão clara de orientações aos diversos elementos da comunidade bem como a organização e cumprimento dos tempos lectivos não permitindo a sua interrupção. Do ponto de vista de organização administrativa, os inquiridos, na sua maioria, realçam a boa organização dos processos individuais dos alunos e a garantia da informação sobre os mesmos. Pelo exposto concluímos ser esta uma das áreas para a qual os líderes mobilizam muito dos seus esforços. Quanto a nós, isto é fundamental porquanto o funcionamento das escolas se deve centrar hoje no aluno segundo práticas de trabalho pedagógico diferenciadas para atender a todos, detectando-se e resolvendo-se os problemas e construindo-se estratégias de desenvolvimento das aprendizagens.

Da análise realizada ao ***Desenvolvimento interno e profissional*** concluímos que os dirigentes dos Agrupamentos em análise realizam alguma formação, mas, aparentemente, insuficiente. Cremos que esta é ainda uma área deficitária no desempenho profissional dos dirigentes destas Organizações. Por um lado, é insuficiente devido à escassa oferta de formação quer específica, quer mais genérica. Por outro lado, porque, devido ao cada vez maior número de solicitações e exigências que se fazem aos líderes, estes não têm tempo, motivação ou disponibilidade para realizar formação e auto-formação. Devemos ainda referir, porque é importante perceber, que uma grande maioria dos docentes manifesta-se “sem opinião” relativamente à formação contínua realizada ou não pelo presidente, bem como se ele partilha a informação e debate ideias com outros profissionais.

Para além destes aspectos que são comuns aos três presidentes, completemos a informação constatando que o Agrupamento do *Bosque* se esforça por propiciar oferta de formação aos seus professores e facilita a sua frequência. O presidente do Agrupamento dos *Plátanos* não faz formação, por regra, porque não considera a oferta com interesse para melhorar as suas prestações. Contudo, não se opõe, facilita e incentiva os docentes a realizá-la. Já o gestor do Agrupamento do *Pinhal* confessa não realizar muita formação, seja por falta de qualidade da mesma, seja porque não tem tempo nem disponibilidade para a frequentar. Efectuou alguma formação externa, mas aposta muito mais na

sua auto-formação. Para tal, segundo diz, lê muito, analisa minuciosamente a legislação em vigor e a restante regulamentação da tutela. De realçar ainda que não parece incentivar muito os docentes a apostarem na formação, pelo menos se esta vier a “complicar” o funcionamento da escola.

Relativamente à questão da **Relação com Pais e Comunidade**, chegámos à conclusão que os dirigentes estudados demonstram uma razoável capacidade de relação com os pais e outros intervenientes investindo algum do seu pouco tempo na manutenção e desenvolvimento dessa relação, implicando-os na vida da organização e preocupando-se em dar à comunidade uma imagem positiva da mesma.

A relação é, por norma, cordata, revestindo, contudo, algumas nuances nos três Agrupamentos em estudo. Assim, no Agrupamento do *Bosque* constata-se uma relação normal, colaborativa (até por parte do órgão representativo dos pais e encarregados de educação) mas, de acordo com a opinião de alguns docentes, especificamente aqueles que trabalham na escola sede, a presidente “deixa-se dominar por eles”. Certamente, o maior acompanhamento e conhecimento do que se passa na escola sede onde permanece a dirigente poderá explicar a diferença de percepção desta situação.

O Agrupamento dos *Plátanos* mantém uma boa relação com os pais e comunidade, uma relação até de cumplicidade, mas também de firmeza, ou seja, pese embora o bom relacionamento não deixa de assumir as suas funções e competências.

No Agrupamento do *Pinhal* deparamo-nos com uma relação de equilíbrio e colaboração. De realçar que este agrupamento, nesta relação, recolhe a maioria de opiniões favoráveis dos professores relativamente à projecção de uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade, tal como recolhe a mesma maioria na criação de uma relação com a comunidade e com os pais para os encorajar a participar na vida do agrupamento.

Um bom líder deve tomar decisões acertadas e encontrar estratégias eficazes de resolução dos problemas que, constantemente, se colocam à organização. Deste modo, da análise à problemática **Resolução de problemas e tomada de decisões** podemos concluir que, de um modo geral, há uma

preocupação por parte dos líderes em promover partilha de tomadas de decisão, análise das diversas abordagens e soluções tomando em consideração as opiniões de outros antes de decidir. Os docentes chegam a opinar que, quando tal não é possível por serem problemas que exigem solução imediata, os colaboradores confiam no presidente, pelo seu *bom senso e capacidade intelectual que lhes dá resposta adequada*.

Em relação à liderança do Agrupamento do *Bosque*, denota-se que a colegialidade na tomada de decisões não é sistemática. Por vezes, toma decisões individualmente que assumem alguma incongruência, pois diferem de caso para caso, conforme sejam situações da escola sede ou das restantes unidades educativas.

No Agrupamento dos *Plátanos*, o dirigente rodeia-se de um “núcleo duro” de colaboradores activos que participam na maioria da tomada de decisões. É adepto de forte colaboração e de sentido de trabalho colegial. Quando tal não é exigido, o presidente, muitas vezes, decide sozinho. Como vimos já, um dos seus modos de actuação é a delegação de competências, designadamente as de índole pedagógica.

A tomada de decisões partilhadas para o Agrupamento do *Pinhal*, que também se apoia naturalmente em órgãos colegiais, surge contudo com um nível percentual mais baixo e com muitos inquiridos a optar pela resposta “sem opinião”. O gestor assume um papel ainda burocrático e algo hierárquico, chegando a pedir relatórios e pareceres escritos, no sentido de posteriores tomadas de decisão pelo próprio.

A **Comunicação interna** é uma temática de grande importância para se compreender o clima e a cultura das organizações, para se perceber o tipo de relacionamento. Se é distante, se é próximo, se é formal, se é informal. A comunicação adequada poderá levar a uma melhor compreensão dos objectivos de desenvolvimento das organizações, à redução das resistências internas, derrubando os “muros” da resistência à inovação e à mudança, desde que se consiga ganhar os vários intervenientes envolvendo-os de forma directa ou indirecta.

No caso do Agrupamento do *Bosque*, o trabalho de comunicação interna, pela presidente e pelos órgãos intermédios, faz-se basicamente em reuniões formais, sendo o conselho pedagógico o centro de toda a informação, para além de avisos avulsos, escritos e afixados na sala de professores. Procede-se assim a um certo centralismo informativo, não se proporcionando desdobramento de informação, a não ser por reuniões sucessivas para os diversos níveis de organização e gestão, do topo para a base. Quem desejar mais, melhor e talvez mais fiável informação tem que se deslocar à escola sede. As próprias actas das reuniões são um extenso rol de informações desconexas e tomadas de decisão normativas com descrição mais minuciosa de votos do que do seu conteúdo. Trata-se de uma constatação também presente nos outros dois Agrupamentos.

Uma outra análise comum aos três Agrupamentos é o facto de os dirigentes raramente se deslocarem às diversas unidades educativas que constituem o Agrupamento, situação que limita, seriamente a comunicação organizacional.

O Agrupamento dos *Plátanos* detém também uma comunicação ainda muito estática e burocrática, pese embora toda a abertura demonstrada pelo seu presidente em outras áreas. Tal como no primeiro agrupamento, bem como no Agrupamento do *Pinhal*, só existe comunicação interna efectiva nas escolas sede. Quem desejar, terá de procurar a informação na escola sede. Por exemplo, as novas tecnologias ainda não são utilizadas no sentido de facilitar a comunicação. Também nestes dois agrupamentos a comunicação é fundamentalmente formal, burocrática, hierárquica, mais descendente do que ascendente e rígida. Detectam-se lacunas na comunicação e na circulação da informação. Deste modo, consideramos ser um dos aspectos problemáticos do funcionamento organizacional constituindo um constrangimento ao crescimento e desenvolvimento dos agrupamentos em análise.

3. A DIMENSÃO DA COLEGIALIDADE NOS AGRUPAMENTOS EM ESTUDO

Dos resultados do nosso estudo podemos concluir que as opiniões dos respondentes são de um modo geral favoráveis aos modos de administração e gestão vigentes nas escolas no período em análise, globalmente caracterizado por um clima de cooperação e interdependência entre os vários intervenientes na organização e por uma gestão de tipo democrático cujas origens se situam na sequência da revolução de Abril de 1974: primeiro através de um modelo de democracia participativa e, depois, pela via mais representativa, à semelhança do ocorrido noutros sectores do país (e que se reflectiu também na escola). Já no que diz respeito ao novo modelo de autonomia, administração e gestão entretanto posto em prática (DL 75/2008), com direcção unipessoal, não temos a certeza de que a replicação do estudo assumisse os mesmos resultados. Continuamos a pensar que um órgão colegial, representado pelo conselho executivo, assume um papel mais consistente em termos de diálogo com a tutela, representando mais claramente a comunidade escolar. Hoje, o director está mais afastado dos seus “pares” e não pode evitar a conotação de representante da própria tutela, situação que parece não contribuir para um aumento da autonomia da organização escolar.

A cultura profissional e o ambiente organizacional de colegialidade vivido nas escolas, em particular no seio dos docentes, parece não ser consonante com a implantação de um órgão de gestão unipessoal. Em contrapartida, um órgão executivo, subordinado legalmente ao órgão máximo democrático representativo da escola, com lideranças atentas e responsáveis – embora continuando a existir a tutela do Ministério da Educação, através dos seus órgãos centrais e regionais – poderia constituir uma opção mais próxima desta cultura escolar. Ademais, o argumento de que a falta de liderança tem como razão o facto de se tratar de uma liderança colegial não parece inferir-se do estudo que desenvolvemos pois este tipo de liderança tem-se até constituído como um elemento muito importante na gestão das nossas escolas, pelo que poderá ser abusivo concluirmos que uma liderança individual seja melhor do que uma liderança colegial. Esta perspectiva, de pendor gerencialista, assente numa lógica de valorização individual, poderá, a

nosso ver, ser perversa porque não contribui para a importância do trabalhar de articulação entre os vários níveis da organização escolar, da liderança e da coordenação, da gestão e da liderança partilhadas próprias das organizações educativas. A gestão unipessoal afigura-se mais restritiva e limitada do ponto de vista das opções, mais directiva, menos representativa dos vários sectores e interesses e por isso mais diminuída em termos de colegialidade da escola.

Na verdade, qualquer dos três Agrupamentos estudados parece estar em sintonia com o modelo de gestão partilhada. O Agrupamento de Escolas do *Bosque* assume-o de uma forma mais clara quando, por exemplo, o processo de decisão ocorre com base em tomadas de decisão do conselho pedagógico. Já o Agrupamento dos *Plátanos* tem como virtude a (quase sistemática) tomada de decisões colegial e a delegação (sem, contudo, o presidente deixar de chamar a si as decisões finais, a “última palavra”). Mesmo o Agrupamento do *Pinhal*, aquele que assume uma postura mais desalinhada neste domínio (directivo, pouco participativo, mais burocrático,...) não deixa de recorrer à participação nas tomadas de decisão.

Contudo, a gestão democrática, colegial, de génese cooperativa e participativa não conseguiu afirmar coerentemente a cultura colegial dos professores. Não foi capaz de criar uma estrutura forte e robusta, ao ponto de conseguir alicerçar uma verdadeira prática de colegialidade que, como referimos quando a este assunto dedicámos a nossa reflexão, deveria entender-se como processo social orientado para a autonomia e o seu desenvolvimento bem como para a profissionalidade docente enquanto consciência social colectiva. Tendo por base um estudo de Natércio Afonso sobre esta mesma temática, Neto-Mendes (2004: 121) diz-nos que a *gestão democrática e a cultura colegial* dos docentes mudaram a imagem da escola pública para *uma organização sem liderança, sem visão estratégica da missão da escola*. A propósito de uma pseudo-autonomia docente, refere uma *matriz individual* do docente, sobretudo na sala de aula, no *privativismo docente* que não partilha o trabalho entre pares. A autonomia surge, neste contexto, por vezes, como oposição à colaboração e à colegialidade, quando é, no seu núcleo, uma condição do trabalho individual mas também do colaborativo. No primeiro aspecto, trata-se de autonomia individual e

independente; no segundo, enquanto trabalho colaborativo, emerge como autonomia colectiva, interdependente, com base na negociação e no diálogo entre os intervenientes.

Com efeito, a colegialidade, de acordo com Schon (1983), pode tornar-se factor de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, facilitador dos processos de inovação e mudança, tal como salienta também Fullan (1999), ou ainda como instrumento de desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino (Harris et al., 1997). Deste modo, a colegialidade é entendida nas escolas de hoje nesta dualidade interpretativa: ou como função estritamente pedagógica de colaboração entre docentes na preparação, execução e avaliação do seu trabalho pedagógico; ou, analisada do ponto de vista organizacional, numa perspectiva mais vasta e que envolve as questões de administração e gestão da escola. A colaboração deve então ser entendida enquanto processo que envolve pessoas que trabalham com interesses e objectivos comuns e de onde resultem benefícios para todos os participantes.

Também há que valorizar aqui a colegialidade e reflexão como base para o desenvolvimento profissional, como defende Hargreaves. O autor, citando Shulman, refere:

A colegialidade e colaboração dos professores não são apenas importantes para o aumento da moral e satisfação dos mesmos. Colegialidade e colaboração são também necessárias para assegurar que os professores beneficiam das suas experiências e continuam a crescer durante as suas carreiras.

(Hargreaves, 1994:187)

O mesmo autor é adepto da gestão colegial enquanto chave para atingir o desenvolvimento das escolas, no quadro de uma gestão leve com estruturas descentralizadas. Neste sentido, há que adoptar novos modelos de liderança que dêem ênfase ao papel delegativo do director, numa lógica de liderança transformacional e de governação partilhada. Para Joyce (1991), a colegialidade é uma das cinco saídas para o desenvolvimento organizacional da escola.

Neste enquadramento, a gestão colegial parece adequar-se particularmente a organizações como as escolas (e os dados do nosso estudo

não contrariam este pressuposto), já que estamos perante profissionais (referimo-nos aos professores) cuja autoridade é baseada na preparação técnica e na experiência profissional, com capacidade para tomar parte nos processos de decisão, demonstrando competências profissionais e organizacionais, numa visão comum de valores partilhados.

A valorização da concepção de colaboração proposta por Hargreaves (1998) – quando este considera que ela promove o desenvolvimento profissional dos indivíduos, proporcionando momentos de aprendizagem mútua e potenciadores de reflexões individuais – continua, portanto, presente. Uma outra mais-valia da colaboração reside no facto de os grupos poderem ser constituídos por vários indivíduos, com experiências diferentes e com competências diversificadas, permitindo uma maior eficácia das soluções encontradas. Reflectindo sobre as relações colaborativas, o autor sobreleva características fundamentais de acordo com a origem, o envolvimento dos participantes e a previsibilidade, referindo que a espontaneidade das mesmas é importante porque partem principalmente de docentes, apesar de facilitadas institucionalmente por outros agentes intervenientes na educação. A colaboração e a colegialidade – que podem assumir diversas formas, seja o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*) ou o diálogo profissional Hargreaves (1998: 211) – ocupam, neste contexto, um lugar central nas ortodoxias da mudança, uma vez que permitem aos professores aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas.

Não obstante se depreender que os presidentes das escolas em estudo tentam incutir nos seus Agrupamentos esta perspectiva de colaboração e colegialidade, trata-se, contudo, de uma intenção cujos resultados não foram muito visíveis (talvez o tenha conseguido, em parte, o presidente do Agrupamento dos *Plátanos*). Na verdade, pese embora a existência de um modelo com cerca de trinta anos (iniciado em 1976), com uma roupagem de cultura colectiva, de liderança colegial e partilhada, de sustentação de uma missão educativa comum e com amplos consensos que respondam às necessidades da comunidade, o que

acabamos por constatar é que a escola pública nos aparece como uma organização onde a colegialidade e a liderança não constituem estratégias claras de suporte à melhoria do funcionamento da escola.

O desenvolvimento de culturas de colaboração, exercendo função simbólica no pensamento de mudança, na aprendizagem organizacional e no desenvolvimento profissional, em articulação com a adopção de modelos de gestão centrados na escola, tentam contradizer as políticas burocráticas e apoiar as lideranças democráticas e de identidade organizacional com valores partilhados pelo que, de acordo com Dias (2002), a colegialidade continuou a sustentar-se enquanto imagem de consenso e de cultura partilhada. Se, durante longo tempo, a colegialidade se associou, fundamentalmente, ao trabalho pedagógico e à cultura partilhada entre docentes, hoje a tendência, refere Dias (2002: 56), é para *identificar as práticas colegiais com dimensões organizacionais da escola, com o desenvolvimento de concepções e práticas “unitárias” (whole-school policies)*, em ordem a um alargamento desta perspectiva a outros intervenientes na escola, para além dos docentes.

Constatámos também que as equipas de gestão, eleitas colegialmente, dispõem de tarefas partilhadas e que o presidente de cada um dos órgãos da escola, eleito pelos seus pares, é visto pelos docentes como um *primus inter pares*, como referem Ventura, Castanheira e Costa (2006). Ora, a colegialidade e a liderança partilhada, em que todos possam participar verdadeiramente na organização e nas decisões, não exclui a liderança efectiva, aquela em que, quando é necessário, haja um líder que assuma o protagonismo, que tome decisões e que esteja pronto a assumir esse desiderato. Certamente que este tem ainda sido um dos aspectos menos conseguidos dos nossos “modelos de gestão partilhada e colegial”.

Na verdade, estamos em crer que nas escolas analisadas, e na generalidade das portuguesas, a estrutura de relações profissionais tem ainda um grande peso de comportamentos individualizados, de trabalho e relações de círculo reduzido, de não interferência no trabalho de cada um e de privacidade. A colaboração, quando existe, reduz-se a grande segmentação da actividade educativa, assumindo mais um carácter de *troca* ou *apoio pontual*. Assim, a

progressiva adopção de modelos de colegialidade de carácter organizacional, designadamente com perfilhamento dos mesmos por parte dos docentes com cargos intermédios de gestão e liderança, nem sempre encontra correspondência nos seus pares, docentes só com funções lectivas, porque as suas opções são feitas pela identidade profissional das tarefas pedagógicas e da componente relacional com os colegas e não tanto pelas dinâmicas internas. Deste modo, é importante tomar em consideração a distinção construída por Hargreaves (1998) entre a cultura de *colaboração* e a *colegialidade artificial*. A cultura de colaboração parte da iniciativa dos docentes enquanto grupo, tende a ser voluntária, pois as relações de trabalho não são de constrangimento mas sim susceptíveis de se desenvolverem de uma forma agradável e produtiva. A colaboração assenta em quatro traves mestras que são o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança. Se, em algum momento, uma delas não estiver em determinado contexto, esta colaboração deixa de representar uma forma particular de cooperação.

Contudo, há que atender a alguns constrangimentos ao desenvolvimento da colegialidade.

Um dos constrangimentos que identificamos no âmbito da nossa investigação foi o dos hábitos de trabalho e de organização dos docentes que continua a ser muito individualizado, localizado na sala de aula, com pouca troca de opiniões, e mesmo de materiais, um tipo de trabalho em “circuito fechado”, alargado, quando muito, a um ou dois colegas de proximidade. Estas situações de debilidade dos processos de partilha facilitam, por seu turno, os mecanismos de centralização das decisões nos vários níveis hierárquicos de tutela.

Um outro constrangimento é a falta de competência organizacional por parte da maioria dos docentes (acrescida da falta de vontade de a adquirirem), o que leva a que seja uma pequena parte a dedicar-se ao exercício da gestão e ao aprofundamento de conhecimentos e competências nessa área, fazendo com que sejam “sempre os mesmos” (um grupo reduzido) a optar pelo governo da escola e a decidir sozinhos, caindo-se não raras vezes na falta de apelo à participação e, portanto, ao não incitamento à colegialidade.

Embora possa, aparentemente, ser visto em sentido contrário, também o exagero da atitude de certos gestores escolares em apelar “por tudo e por nada” à participação, ao quererem adoptar nas mais diversas situações posturas sistemáticas de colegialidade, pode constituir-se como um outro constrangimento ao desenvolvimento da participação e da colegialidade, podendo traduzir-se numa certa ingovernabilidade da organização escolar que faz com o poder se dissipe por entre tanto nível de decisão participada e pelo eventual cansaço que decorra da existência de “tantas reuniões”.

Em sentido não consentâneo com a dimensão da colegialidade que temos vindo a invocar (e que tem por base processos de efectiva participação), deparamo-nos com a *colegialidade artificial* que, tal como a entende Neto-Mendes (2004: 125), é regulada administrativamente, de modo compulsivo, peditiva, a qual, reduzida a mero valor instrumental de técnica de gestão que não tem em conta a descentralização, pode ter efeitos perversos pois limita a própria autonomia, tomando medidas de ordem administrativo-burocrática, promovendo o controlo e a colaboração “obrigatória”, mais não sendo que um neo-taylorismo e uma neo-burocracia weberiana.

A análise que temos vindo a desenvolver leva-nos a dar conta da complexidade e ambiguidade do cargo de gestor da escola, em particular na conciliação que este tem que realizar entre a sua representatividade relativamente aos que o elegeram (que deve representar) e as competências que assume ao ser investido como presidente de um conselho directivo, executivo, pedagógico ou outro, no quadro do qual terá de “vestir a pele” de representante da administração.

Como primeiro ensaio alternativo à tradicional colegialidade formal das nossas escolas, surgiu no início dos anos noventa, como já referimos anteriormente, uma experiência de gestão escolar assente num órgão unipessoal (DL 172/91), o director executivo. De acordo com Ventura, Castanheira e Costa (2006: 129), *esta legislação apresentava grandes alterações em relação ao modelo de gestão democrática vigente [... passando] a exigir-se um director executivo – ou seja um órgão de gestão unipessoal [...] recrutado pelo conselho de escola [...] principal órgão de gestão da escola [constituído por] docentes, não*

docentes, alunos encarregados de educação e membros da comunidade. A responsabilidade pela gestão da escola passou, neste caso, de colegial a unipessoal, traduzindo-se em profundas *alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão* (Ventura, Castanheira e Costa, 2006:130). Esta tentativa, que não foi bem acolhido pelas escolas acabando por ser recusado e por não vingar, veio demonstrar a importância que os docentes (situação também presente nesta investigação) atribuem a este aspecto do modelo que tem vigorado, pese embora algumas alterações de “maquilhagem” que tem sofrido. Na verdade, se este modelo tem virtualidades, uma delas é certamente a da razoável pacificação da vida escolar e a criação de um clima relacional propício ao trabalho educativo. E esta constatação só se tornou visível quando, mais uma vez (desta, aparentemente, para valer), se aprova a alteração do regime de autonomia, administração e gestão, através do Dec. Lei n.º 75/2008, e se retoma a ideia da necessidade de se criar uma gestão unipessoal para as escolas e agrupamentos, através de um processo concursal e electivo (por representação) do Director. De uma perspectiva ancorada num modo de gestão entre pares, democrático, colegial e participado, passamos a uma gestão de pendor mais unipessoal (já não sujeita ao escrutínio da totalidade dos docentes da escola/agrupamento) em que se entrega a um director poderes e autoridade até agora partilhados e disseminados por vários órgãos. Com os primeiros passos que começam a ser dados já se assiste e se adivinha o ambiente conturbado por que começam a passar as nossas escolas. Acreditamos, todavia, que será possível ultrapassar estes constrangimentos, de modo especial, se, para tal, se conseguir perceber a colegialidade como “governança responsável” em que o director/líder toma decisões colectivamente sustentadas sem desprezar a opinião dos seus colaboradores.

Concluindo, as características e o teor deste estudo permitiram-nos reflectir sobre uma área da educação de grande importância, proporcionando-nos um trabalho de grande realização pessoal. Existiram, naturalmente, limitações e constrangimentos vários a este trabalho, entre os quais realçamos a tradicional

resistência e receio dos professores à investigação e a opção por um estudo de caso múltiplo que confinou a impossibilidade de podermos fazer generalizações. Convém também não esquecer que, apesar da nossa procura de neutralidade enquanto investigador, há sempre análises valorativas e julgamentos que nos são inerentes enquanto profissionais imbricados nos processos e nas práticas de gestão escolar, condicionando eventualmente as nossas considerações e decisões na construção do presente estudo.

Contudo, consideramos que tivemos possibilidades singulares para alargar os nossos saberes e conhecimentos, numa postura também de reflexão sobre a acção, pelo que pensamos que estudos como estes deverão ser incentivados no sentido de os actores no terreno, como é o nosso caso, poderem conhecer melhor a realidade e, assim, actuar sobre ela de modo teoricamente mais sustentado.

Entendemos, assim, numa época em que se assiste a complexas mudanças na área da análise organizacional que ora tratamos, que outras vertentes de pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento deste campo de investigação e para complementar o trabalho que nos preparamos para dar por concluído.

Um dos aspectos que nos pareceu influenciar os resultados do nosso trabalho e que necessita de ser melhor investigado tem a ver com o papel e a implicação dos professores no contexto escolar (em ordem a percebermos qual o grau de participação e de envolvimento do corpo docente) quer no contexto da sala de aula e das aprendizagens dos alunos, quer no modo como os docentes encaram e se relacionam com a escola e se assumem como elementos integrantes da organização escolar. Trata-se de uma dimensão de análise que tem implicações no funcionamento da escola e na promoção e desenvolvimento das comunidades educativas e que assumirá naturalmente diferenças consoante os contextos educativos em presença.

Neste sentido, a visão dos líderes, os modos como a põem em prática e a organização dos processos de trabalho serão distintos em função de situações com diferentes graus de estabilidade e de envolvimento docente. Sendo assim, a participação e envolvimento do corpo docente de uma organização, o trabalho colaborativo e o seu contributo para uma liderança eficaz e promotora do

desenvolvimento da organização (e do líder) constituem uma outra linha de investigação que se nos afigura pertinente em abordagens futuras.

Um outro vector a ter em conta (e sobre o qual reflectimos pouco neste estudo) é o da formação do líder. Na nossa perspectiva, consideramos que, se é importante ter um líder com *carisma* e com perfil adaptado à organização que lidera e que, pelas suas práticas, promove o envolvimento dos seus colaboradores, não é menos importante a aquisição de formação especializada e contínua, no sentido de sustentar e promover melhores e mais consistentes dinâmicas de liderança. Daí ser relevante o desenvolvimento de estudos comparativos entre líderes com e sem formação específica e suas consequências nos modos como gerem as organizações onde trabalham.

Ainda outra questão que destacamos neste domínio é a postura do líder relativamente aos sectores que lidera e qual a importância que lhes confere. Temos verificado, ao longo da nossa vida profissional, que alguns gestores e líderes escolares se dedicam fundamentalmente ao tratamento de aspectos administrativos, caindo numa visão burocratizada da organização escolar, como é exemplo um dos presidentes estudados, relegando para plano secundário as questões de índole pedagógica e organizacional. Numa organização com as singularidades de que se reveste a escola, o tratamento das questões de índole administrativa não poderá assumir uma feição prioritária, pese embora o facto de a “máquina burocrática” do Estado pressionar nesse sentido.

Consideramos que só um líder com uma visão holística das organizações educativas e uma adequada formação científico-pedagógica poderá promover o desenvolvimento organizacional da escola, facilitar os processos de inovação e de mudança, construir autonomia – ou seja, aquilo que lhe poderá atribuir o papel de *líder* e não apenas de *gestor*. Esta é uma diferença deveras significativa que, neste estudo, procurámos melhor compreender.

BIBLIOGRAFIA

- ADAIR, J. (1988). *A Gestão Eficiente de uma Equipa*. Mem-Martins. Publicações Europa América.
- AFONSO, Natércio (1992). Análise política das organizações escolares. *Aprender*, n.º15, p. 42-49.
- AFONSO, Natércio (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Inovação*. Vol. 6, n.º 2, p. 131-155.
- AFONSO, Natércio (1995). Que fazer com esta reforma? Notas à margem de um relatório. *Inovação*. Vol. 8, n.º 1 e 2, p. 105-122.
- AFONSO, Natércio (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, p. 45-64.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALMEIDA, J. e PINTO, J. (1982). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. e SANTOS, M. (1996). *Dirección de Centros Docentes: Gestión por Proyectos*. Madrid: Escuela Española.
- ALVES PINTO, Conceição (1995). *Sociologia da Escola*. Portugal: McGraw-Hill.
- ALVES, J. Matias (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- ARAÚJO, Jorge (2002). *Liderança: Reflexões sobre uma experiência profissional*. Porto: Vida Económica.
- AZEVEDO, Joaquim (2003). *Cartas aos Directores de Escola*. Porto: Edições Asa.
- BAPTISTA, Isabel (1998). *Ética e Educação: Estatuto Ético da Relação Educativa*. Porto: Universidade Portucalense.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS e LEHFELD (s.d.). *Fundamentos de Metodologia*. S. Paulo: McGraw – Hill. (polic.)
- BARROSO, João (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- BARROSO, João (1999). A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI. O caso de Portugal. In João Barroso (org.) *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- BARROSO, João (2002). Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. *Administração Educacional*, n.º 2.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASS, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escolas, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENNIS & NANNUS (1985). *Leaders: The strategies for talking charge*. New York: Harper & Row.
- BENNIS, Warren (1996). *A Formação do Líder*. S. Paulo: Atlas.
- BENNIS, W.; SPREITZER, G. M.; CUMMINGS, T. G. (Ed.) (2007). *As Chaves da Liderança. Os pensadores mais brilhantes de hoje escrevem para os directores de amanhã*. Lisboa: Editora Planeta DeAgostini, SA.
- BERNARDES, C.(1991). *Teoria Geral das Organizações*. São Paulo, Ed. Atlas
- BERTRAND, Yves & GUILLEMET, Patrick (1998). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BERTRAND, Yves & VALOIS, Paul (1994). *Paradigmas Educacionais : Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BERNARDO, Paulo & SOUSA, Florbela (2007). Análise micropolítica de um agrupamento vertical de escolas: uma estratégia de diagnóstico para uma proposta de assessoria. In J. A.Costa, Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.) *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 70-80.

- BEXIGA, Fernando L. M. (2007). Assessoria(s) e ensino básico público: o ser e o fazer. In J. A. Costa, Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.) *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 81-89.
- BEXIGA, Fernando L. M. (2008). O Professor- gestor: fiel da balança das organizações escolares? In J. A. Costa, Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.) *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 111-121.
- BILHIM, J. A. de Faria (2001). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLIVAR, António (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- BRITO, Carlos (1991). *Gestão Escolar Participada: na Escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- BRUNDRETT, Mark (1998). What Lies Behind Collegiality, Legitimation or Control?. An Analysis of the Purported Benefits of Collegial Management. *Educational Management Administration & Leadership*, n.º 26, pp.305-314. downloaded from <http://ema.sagepub.com>
- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- BUSH, Tony (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- BUSH, Tony (2002). Educational Management: Theory and Practice. In Tony Bush e Les Bell (eds). *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing, p. 15-33.
- CAMPOS, Bartolo Paiva (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- CANÁRIO, Rui (1992). Estabelecimento de Ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa (org.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote.
- CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, Rómulo (1996). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CASTANHEIRA, Patrícia & COSTA, Jorge Adelino (2007a). Lideranças transformacional, transaccional e *laissez-faire*: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (orgs.), *A Escola Sob Suspeita*. Porto: Edições ASA, pp. 141-152.
- CASTANHEIRA, Patrícia & COSTA, Jorge Adelino (2007b). Gestão das escolas, colegialidade e stress: uma reflexão a partir da realidade portuguesa. In *V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos*. ANPAE, Porto Alegre, UFRGS. CD-ROM.
- CASTRO, Engrácia (1994). *Estruturas/Órgãos de Gestão Pedagógica Intermédia e Organização Pedagógica da Escola – Que relação?* Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, Engrácia (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- CHADE, Colin (1992). *Gestor como líder*. Lisboa, Gradiva .
- CHENG, Y. C. (2002). Leadership and strategy. In Tony Bush e Les Bell (eds.). *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing, p. 51-69.
- CHIAVENATO, Idalberto (1998). *Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas*. São Paulo: Atlas.
- CHIAVENATO, Idalberto (2000). *Administração dos novos tempos: os novos horizontes em administração*. Rio de Janeiro.
- CHIAVENATO, Idalberto (2001) – *Teoria Geral da Administração*. Vol.1. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus.
- CHIAVENATO, Idalberto (2002). *Recursos Humanos*. São Paulo, Ed Atlas.
- CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- COSTA, Jorge Adelino (1991). *Gestão Escolar. Participação, Autonomia e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. 2ª ed. Porto: Edições Asa.

- COSTA, Jorge Adelino (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A.Costa, Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino (2002). A administração da educação em Portugal: políticas e modelos de formação. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Educacional: Investigação, Formação e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Fórum Português de Administração Educacional, ANPAE.
- COSTA, Jorge A., NETO-MENDES, António. & VENTURA, Alexandre (2006). *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COT, Jean-Pierre & MOUNIER, Jean-Pierre (1976). *Para uma Sociologia Política*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- CROZIER, Michel (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.
- CUNHA, Daniela & COSTA, Jorge A. (2004). Um Olhar Sobre a Liderança Escolar em Contexto de Autonomia na Perspectiva da Cultura Organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 19, n.º1, p. 31-44.
- CUNHA, M. Pina; REGO, A. & CABRAL-CARDOSO, Carlos (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. 2.ª ed. Lisboa: Editora RH.
- DE VRIES, K. (2001). On charisma and need for leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*.
- DELORS, Jacques (2001). Educação – um tesouro a descobrir. In Jacques Delors (coord.). *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 7ª ed. Porto: Edições Asa.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DIAS, Mariana (2002). Padrões de Colegialidade nas Escolas Básicas Portuguesas (1.º Ciclo). In Guedes, L. (org.). *A Escola e os Actores: Políticas e Práticas*. Porto: Centro de Formação Profissional do SPZN.
- DINIS, Luís Leandro (2002). O presidente do conselho directivo: dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar. *Administração Educacional*, n.º 2, pp. 115-136.

- DRUCKER, P. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Editorial Presença.
- ELLSTROM, Per-Erik (1983). Four faces of educational organizations. *Higher Education*, n.º 12, p. 231-241.
- ESTÊVÃO, Carlos (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 8, n.º 1, p. 87-98.
- ESTRELA, Albano (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ETZIONI, Amitai (1984). *Organizações Modernas*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- ETZIONI, Amitai (1972). *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. São Paulo: Zahar Editores.
- FERNANDES, António Sousa (1989). A Autonomia das Escolas no Dec. Lei n.º 43/89. *Correio Pedagógico*, n.º 28.
- FERNANDES, António Sousa (1992). *O nível local da administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). *O Local em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, Henrique Costa (2005). *A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: Que Participação dos Professores na Organização da Escola e do Processo Educativo?* Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/stream/1822/5675/43/Tese_Toda.pdf
- FERREIRA, J. M. Carvalho, NEVES, José & CAETANO, António (2001). *Manual de Psicosociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- FIEDLER, Fred (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- FONSECA, Abílio (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In J. A. Costa, Neto Mendes e Alexandre Ventura (orgs.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.
- FORMOSINHO, João (1983) - *Grau de centralização das decisões nas escolas preparatórias e secundárias*. Braga: Universidade do Minho.

- FORMOSINHO, João (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho (polic.).
- FORMOSINHO, João (1989). Do Serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 2 – n.º 1, pp. 53-86.
- FORMOSINHO, João (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo, in Alves, Ferreira & Formosinho, João, *Contributos para uma Outra Prática Educativa*. Porto: Edições ASA, pp.17-42.
- FORMOSINHO, João et al (1999). *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- FORMOSINHO, João, FERREIRA, F. & MACHADO, J. (2000a). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2000b). Autonomia, projecto e liderança. In J. A.Costa, Neto-Mendes e Alexandre Ventura (orgs) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2000c). Reforma e Mudança nas Escolas. In *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, A. Sousa, MACHADO, Joaquim & FERREIRA, Fernando I. (2005). *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.
- FOX, D. J. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. 2.^a ed. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- FULLAN, Michael (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: The Falmer Press.
- FULLAN, Michael (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- GHILARDI, F. & SPALLAROSSA, C. (1989). *Guia para a Organização da Escola*. Porto: Edições Asa.
- GIL, José. (2005). *Portugal, Hoje*. Lisboa: Relógio de Água.
- GLATTER, RON (1988). *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press.
- GODOY, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. S. Paulo, N.º 3, p. 20-29.

- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- GOLEMAN, Daniel, BOYATZIS, Richard, MCKEE, Annie (2002). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- GREENFIELD, William D. (2000). Para uma Teoria da Administração Escolar: A Centralidade da Liderança. In Manuel Jacinto Sarmento (org.) *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- GRILO, Marçal (1999). *Intervenções 96/99*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- HALPHIN, A.W & CROFT, D.B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- HAMPTON, D.R. (1990). *Administração – Processos Administrativos*. São Paulo: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- HARRIS et al, (1997). *Organisational Effectiveness and Improvement in Education*. Buckingham: Open University Press.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. (1988). *Management of Organizational Behavior*. 5ª ed. New Jersey: Prentice – Hall.
- HILL, Manuel M. & HILL, Andrew (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOUSE, R.J. (1977). *Theorie of Charismatic Leadership*. Carbondale: Illionois University.
- JESUÍNO, Jorge Correia (1999). *Processos de Liderança*. 3.ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- JORGE, Ávila L. & Pacheco, José A. (orgs) (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- KATZ e KAHN (1976). *Psicologia Social das Organizações*. S.Paulo: Ed.Atlas.
- KETELE, Jean-Marie, ROEGIERS, Xavier (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Licínio (1988). Inovação e mudança em educação de adultos: aspectos organizacionais e de política educativa”. *Forum* (Braga), 4, p. 57-73.

- LIMA, Licínio (1991). Sociologia das organizações educativas. *Revista O Professor* n.º 22.
- LIMA, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 8, n.º 1, p. 57-71.
- LIMA, Licínio (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. F. Catani & R. P. Oliveira (orgs.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- LIMA, Licínio (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio (2003). Autonomia e governação democrática das escolas. Comunicação no Fórum organizado pela Fenprof: *Defender e aprofundar a democracia na gestão escolar*. Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social.
- LITTLE, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations, *Teachers College Record*, vol.91, Number 4, Summer 1990.
- LODI, João (1984). *História da Administração*. 8.ª ed. S. Paulo: Pioneira.
- LORTIE, D.C. (1964). The Teacher and Team Teaching. In J. Shaplin and H. Olds (eds). *Team Teaching*. New York: Harper & Row.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MACEDO, Berta (1991). Projecto educativo de escola – do porquê de construí-lo à génese da construção. *Inovação*: nº 2 –3.
- MÉLÈSE, Jacques (1979). *Approches Systémiques des Organizations : Vers l'entreprise à complexité humaine*. Paris: Ed. Hommes et Techniques.
- MERRIAM, Sharan B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- MILES, Matthew. & HUBERMAN, Michael (1984). *Qualitative Data Analyses*. Beverly Hills: Sage.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração, Cidadania / Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINTZBERG, Henry (1995). *A Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MITCHELL, T. R. (1983). *People in Organization: An Introduction to Organizational Behavior*. Londres: McGraw-Hill.
- MORGAN, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. S. Paulo: Atlas.
- NETO-Mendes, António (2004). Escola Pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. In *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. n.º 117, número 2. Braga: Universidade do Minho, pp.115-131.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignant au Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 volumes.
- NÓVOA, António (1991). A formação contínua entre a pessoa – professor e a organização escola”. *Inovação*. n.º 4, p.63-76.
- NÓVOA, António (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Biblioteca Básica da Educação e Ensino. Porto: Edições Asa.
- ORTSMAN, Oscar (1984). *Mudar o trabalho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OUCHI, William (1982). *Théorie Z*. Paris: InterEditions.
- PASHIARDIS, Petros (2001). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers – A Case Study. *International Studies in Educational Administration – Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration e Management*, 29 (3).
- PASHIARDIS, P., COSTA, J.A., NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (2005), The views of the principal versus the views of the teachers – a case study from Portugal. *International Journal of Educational management*, 19, pp.587-604.
- PATTON, M. Q. (1989). *Qualitative Evaluation Méthods*. Newbury Park : Sage.
- PEREIRA, Alexandre (2002). *Guia Prático de Utilização do SPSS. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. 3.ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.

- PESTANA, M.^a Helena & GAGEIRO, João Nunes (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. 2.^a ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- PINHAL, João & DINIS, Leandro (2002). Aumento da Autonomia das Entidades Locais. In Barroso e outros. *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2.^a ed. Lisboa: Gradiva.
- REGO, Arménio (1998). *Liderança nas Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROST, J. & SMITH, A. (1992). Leadership: a Postindustrial Approach. *European Management Journal*. n.º 10, p. 193 – 201.
- SANCHES, M. Fátima (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- SANCHES, M. Fátima (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In Costa, J. A., A. Neto-Mendes e Ventura, A. (orgs). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, Boaventura S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1984)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, M.J. (1996). *As Escolas e as Autonomias*. 2.^a ed. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, M.J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SCHEIN, E. (1972). *Consultadoria de Procedimentos: seu papel no desenvolvimento organizacional*. São Paulo: Edgard Blucher.
- SCHON, D. (1983). *The reflective Practitioner How Professional Think in Action*. New York: Basic Books.

- SECRETARIADO NACIONAL DA FENPROF (2004). *Professor Actor Solidário de uma Escola Democrática e de uma Sociedade Justa*. In Jornal da FENPROF, n.º 190, Janeiro de 2004.
- SENGE, Peter (2002). *A Quinta Disciplina. Arte e Prática da Organização que Aprende*. 13.ª ed. S. Paulo: Editora Best Seller.
- SERGIOVANNI, Thomas J. (2004a). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.
- SERGIOVANNI, Thomas J. (2004b). *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições Asa.
- SMYTH, J. (1991). International Perspectives on Teacher Collegiality: a Labour Process, Discussion base on the Concept of Teacher's Work. *British Journal of Sociology of Education*. 12/3.
- STOGDILL, R.N. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. *Journal of Psychology*, vol. 25, pp.35-71.
- SYROIT, J. (1996). Liderança organizacional. In Marques & Cunha (eds.). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 237-275.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Portugal: McGraw-Hill.
- TEODORO, António (1982). *O Sistema Educativo Português. Situações e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- THURLER, Monica G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed. Ed.
- TRIVINOS, Augusto (1994). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYLER, William (1991). *Organización Escolar: una Perspectiva Sociológica*. Madrid: Ed. Morata.

- VALA, Jorge (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Santos Silva e J. Madureira (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VENTURA, A., CASTANHEIRA, P. & COSTA, J. A., (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, , año/vol. 4e, número monográfico. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, pp.128-136. http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9_hm.htm
- VENTURA, A., COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. & CASTANHEIRA, P. (2005). Perceptions of leadership - a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Venturaetal.pdf
- WEBER, M. (1984). *Economia y Sociedad*. Cidade do México, Fundo de Cultura Económica.
- WHITAKER, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições Asa.
- YUKL, G. (1994). *Leadership in Organizations*. 3ª ed. New Jersey: Prentice – Hall.
- ZABALZA, A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919

- Define as funções do Director das Escolas Primárias

Decreto n.º 12706, de 20 de Novembro de 1926

- Cria órgãos de coordenação e tutela dos Inspectores do Círculo Escolar

Decreto n.º 22369, de 1932

- Extingue a democracia directa nas escolas

Lei n.º 5 / 73, de 25 de Julho

- Lei da Reforma de Veiga Simão

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27/05

- Regulamenta o funcionamento das Comissões de Gestão das Escolas

Despacho n.º 68/74, de 28/11

- Regulamenta a Gestão das Escolas Primárias

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21/12

- Cria e regulamenta as estruturas de Gestão das Escolas

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23/10

- Regulamenta o processo eleitoral e constituição dos órgãos de Gestão das Escolas

Decreto-Lei n.º 211/81, de 13/07

- Define regras de nomeação dos Directores e Sub-Directores Escolares

Decreto-Lei n.º 126/83, de 09/03

- Altera a nomenclatura das Direcções de Distrito Escolar para Direcções Escolar

Lei n.º 42/83, de 31/12

- Transferência de competências do Ensino Primário para as Autarquias

Decreto-Lei n.º 77/84, de 08/03

- Estabelece o regime de delimitação e da coordenação das actuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.

Lei n.º 46/86, de 14/10

- Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto –Lei n.º 43/89 de 03/02

- Estabelece o Regime Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Despacho n.º 8/SERE/89, de 08/02

- Estabelece o regulamento provisório do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio

Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15/05

- Constituição das Escolas Básicas Integradas

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10/05

- Define o Regime de Direcção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 921/92 de 23/09

- Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa

Despacho n.º 130/ME/96, de 08/07

- Solicitação pelo Ministro da Educação a um investigador, a elaboração de um “programa de reforço da autonomia das escolas”

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 08/07

- Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária,

Despacho n.º 4848/SEEI/97, de 30/07

- Promove a celebração de protocolos entre o Departamento de Educação Básica e os estabelecimentos de ensino, para o desenvolvimento de projectos de gestão flexível dos currículos do ensino básico

Decreto –Lei nº 115-A/98 de 04/05

- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto – Lei nº 270/98 de 01/09

- Define o Estatuto do Aluno dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário

Decreto – Lei nº10/99 de 21/06

- Estabelece e regulamenta as estruturas de orientação educativa

Decreto - Regulamentar n.º 12/2000, de 29/08

- Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico.

Decreto – Lei nº 6/2001 de 18/01

- Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto - Lei n.º 208/2002, de 17/10

- O presente diploma aprova a nova orgânica do. Ministério da Educação,

Decreto - Lei n.º 7/2003, de 15/01

- Regula as competências, a composição e o funcionamento dos conselhos municipais de educação

Decreto - Lei n.º 15/2007, de 19/01

- Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto - Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio

- Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso a professor titular.

Decreto - Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

**DOCUMENTOS CONSULTADOS
NOS AGRUPAMENTOS EM ESTUDO**

Actas das Assembleias

Actas dos Conselhos Pedagógicos

Projectos Educativos de Agrupamentos

Planos Anuais de Actividades

Planificações

Regulamentos Internos

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES



QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES SOBRE PERCEPÇÕES DE LIDERANÇA

Caro Colega:

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, pretendemos realizar uma investigação sobre aspectos de Administração e Gestão em Agrupamentos de Escolas da Educação Básica.

Assim, vimos solicitar a sua colaboração que se traduzirá no preenchimento do presente inquérito. Comprometemo-nos, por razões de ética e deontologia profissionais, a fazer uso dos dados recolhidos somente para fins da presente investigação educacional, não os divulgando para quaisquer outros fins.

O presente questionário é anónimo, pelo que lhe solicitamos a máxima sinceridade e seriedade nas respostas o que, aliado à sua colaboração, poderá contribuir para reflectir sobre o trabalho pedagógico das escolas e, eventualmente, ajudar a melhorar o mesmo. A distribuição deste documento obteve a prévia autorização do Conselho Executivo do seu Agrupamento.

Agradecemos que entregue o questionário devidamente preenchido na Secretaria da Escola Sede até ao próximo dia 30 de Junho de 2006, fechando o envelope sem qualquer identificação e introduzindo-o na caixa aí existente para esse efeito.

Sabemos que isto lhe vai ocupar algum do seu tempo, mas pedimos-lhe este pequeno esforço e agradecemos, desde já, a sua prestimosa participação.

Fernando Luís Monteiro Bexiga

DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS

a) **Habilitações académicas:** (assinale com **X** a sua situação)

Doutoramento ☐; Mestrado ☐; Formação Especializada, pós-graduada ☐;

Licenciatura ☐; Bacharelato ☐; Outra ☐ Qual? _____

b) **Nível de Ensino que lecciona:** (assinale com **X** a sua situação)

Educador de Infância... ☐; Professor do 1.º CEB... ☐;

Professor do 2.º CEB... ☐; Professor do 3.º CEB... ☐.

c) **Categoria Profissional:** (assinale com **X** a sua situação)

Educ. do Quadro Único ☐; Educ. do Quadro de Zona Pedagógica ☐; Prof. Quadro de Escola ☐;

Prof. Quadro de Zona Pedagógica ☐; Educador/Professor Contratado

d) **Anos de serviço docente:** _____. **Sexo:** Masculino ☐; Feminino ☐.

Idade: ____ anos.

PARTE I (assinale com X a sua opção)

1. Conhece o Presidente do Conselho Executivo do seu Agrupamento?

Sim ☐; Não ☐.

2. Quantas vezes falou com o Presidente do Conselho Executivo do seu Agrupamento ?

2.1. Pessoalmente: Nunca ☐; de 1 a 3 vezes ☐; de 4 a 6 vezes ☐; mais de 6 vezes ☐.

2.2. Em reuniões: Nunca ☐; de 1 a 3 vezes ☐; de 4 a 6 vezes ☐; mais de 6 vezes ☐.

3. Se não é docente na Escola Sede do Agrupamento, responda às questões 3.1., 3.2. e 3.3.

3.1. Quantas vezes esteve o Presidente do Conselho Executivo na sua Escola/Jardim de Infância:

Nunca ☐; de 1 a 3 vezes ☐; de 4 a 6 vezes ☐; mais de 6 vezes ☐.

3.2.. A que distância fica a sua Escola da Sede do Agrupamento? _____ Km.

3.3. Quantas vezes já foi à Escola Sede do Agrupamento?

Nunca ☐; de 1 a 3 vezes ☐; de 4 a 6 vezes ☐; mais de 6 vezes ☐.

4. Cargos em Órgãos do seu Agrupamento? (assinale com X a sua opção)

Assembleia ☐; Conselho Pedagógico ☐; Coord. de Departamento ☐; Director de Turma ☐.

Coord. de Directores de Turma ☐; Coord. de Conselho de Docentes ☐.

Coord. de Estabelecimento ☐; Outro (qual?) _____

PARTE II

Pretendemos conhecer a sua opinião relativamente ao desempenho do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento em que lecciona. Par tal, escolha a afirmação que melhor julgue corresponder à sua opinião. *Não se trata de identificar uma afirmação certa, pois não existem aqui afirmações com uma única resposta, mas perspectivas de análise e reflexão. Procure a sua.*

Agradeço que seleccione a afirmação de acordo com a escala que se segue, fazendo um círculo (O) em torno do número que achar mais adequado à sua opinião.

Responda às questões utilizando a seguinte escala:

1= Nunca

2= Por vezes

3= Frequentemente

4= Sempre

5= Sem opinião

I. Clima de Escola

O Presidente do Conselho Executivo:

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1- | Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- | Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- | Reconhece a iniciativa e a excelência. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- | Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- | Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- | Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- | Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- | Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

II. Gestão e Liderança

O Presidente do Conselho Executivo:

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 9- | Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum para a melhoria do Agrupamento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|

1= Nunca

2= Por vezes

3= Frequentemente

4= Sempre

5= Sem opinião

10-	Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente no planeamento e implementação desse projecto.	1	2	3	4	5
11-	Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	1	2	3	4	5
12-	Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	1	2	3	4	5
13-	A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	1	2	3	4	5
14-	Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	1	2	3	4	5

III. Desenvolvimento Curricular

O Presidente do Conselho Executivo:

15-	Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
16-	Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas actividades de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
17-	Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as actividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	1	2	3	4	5
18-	Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional .	1	2	3	4	5

IV. Gestão das pessoas

O Presidente do Conselho Executivo:

19-	Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	1	2	3	4	5
20-	Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.	1	2	3	4	5
21-	Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público	1	2	3	4	5

V. Administração e Gestão Financeira

O Presidente do Conselho Executivo:

22-	Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	1	2	3	4	5
23-	Cumprir as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projecto traçado para o Agrupamento.	1	2	3	4	5
24-	Zela pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	1	2	3	4	5

1= Nunca	2= Por vezes	3= Frequentemente	4= Sempre	5= Sem opinião
----------	--------------	-------------------	-----------	----------------

25- Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento. 1 2 3 4 5

26- Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores. 1 2 3 4 5

VI. Gestão de alunos

O Presidente do Conselho Executivo:

27- Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos. 1 2 3 4 5

28- Assegura-se a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento. 1 2 3 4 5

29- Promove a partilha de experiências de aprendizagem no agrupamento. 1 2 3 4 5

30- Evita interrupções desnecessárias das actividades lectivas. 1 2 3 4 5

31- Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares. 1 2 3 4 5

32- Garante informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos. 1 2 3 4 5

VII. Desenvolvimento profissional e formação contínua

O Presidente do Conselho Executivo:

33- Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de actividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria. 1 2 3 4 5

34- Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em actividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento. 1 2 3 4 5

35- Partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão. 1 2 3 4 5

VIII. Relação com pais e comunidade

O Presidente do Conselho Executivo:

36- Encoraja as relações entre o agrupamento, o meio e os pais. 1 2 3 4 5

37- Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade de modo a colmatar as necessidades dos alunos. 1 2 3 4 5

38- Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do agrupamento. 1 2 3 4 5

39- Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas. 1 2 3 4 5

1= Nunca	2= Por vezes	3= Frequentemente	4= Sempre	5= Sem opinião
----------	--------------	-------------------	-----------	----------------

40-	Projecta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

IX- Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

O Presidente do Conselho Executivo:

41-	Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

42-	Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

43-	Envolve os docentes na resolução de problemas.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

44-	É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

45-	Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

X- Comunicação Interna

O Presidente do Conselho Executivo:

46-	Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

47-	Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

48-	Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional .	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

49-	Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

50-	Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos (coordenadores de departamentos, de conselhos de docentes, de estabelecimento, de directores de turma,...) para aferir da boa recepção da informação veiculada.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

51-	Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

Muito obrigado pela colaboração

Inquérito adaptado de: Petros Pashiardis (2001).

1= Nunca	2= Por vezes	3= Frequentemente	4= Sempre	5= Sem opinião
----------	--------------	-------------------	-----------	----------------

ANEXO 2

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PCE

Ex.º Sr.

Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de _____

Sou Fernando Luís Monteiro Bexiga, professor do 1.º Grupo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e exerço funções de Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Marzovelos, em Viseu.

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação que estou a realizar na Universidade de Aveiro, pretendo efectuar um estudo sobre *Lideranças nas Organizações Escolares* analisando o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas.

Para tal, pretendo aplicar um questionário sobre esta temática a todos os docentes do Agrupamento que V.ª Ex.ª dirige, pelo que solicito autorização para distribuir um exemplar a cada um dos docentes dessa Organização.

Caso seja do interesse de V. Exa. estou disponível para dar conta dos resultados da investigação.

Aguardando a sua autorização e a melhor colaboração,

Grato pela atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 2 de Março de 2006

O Professor,

(Fernando Luís Monteiro Bexiga)

ANEXO 3

GUIÃO DE ENTREVISTA (a Coord. de Departamento/ Director de Turma/outro)

UNIVERSIDADE DE AVEIRO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GUIÃO DE ENTREVISTA (a Coord. de Departamento/ Director de Turma/outro)
--

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

- Formação académica e profissional.
- Situação profissional.
- Sexo.
- Idade.
- Número de anos de serviço docente.
- Número de anos de serviço nesta Escola/Agrupamento.
- Cargo que ocupa.

1. O Presidente do Conselho Executivo revela preocupação com os objectivos do Agrupamento e com o respectivo projecto?

Solicita-o(a) a participação na apresentação de sugestões e propostas para o Projecto, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno e outros projectos? Como?

2. E no desenvolvimento e avaliação dos mesmos? Como?

3. O Presidente do Conselho Executivo analisa sistematicamente os aspectos positivos e negativos do funcionamento do Agrupamento? Como?

4. O Presidente do Conselho Executivo pede a colaboração dos outros nesses assuntos ou, pelo contrário, age sozinho? Tenta inovar aplicando essa colaboração e sugestões ou mantém a rotina?

5. Como é o relacionamento do Presidente do Conselho Executivo com os professores e outros intervenientes? E com os alunos?

6. O Presidente do Conselho Executivo revela preocupação com o desenvolvimento do currículo de forma a dar resposta às necessidades dos alunos? Como?

Ou coloca em primeiro lugar questões de ordem administrativa?

7. O Presidente do Conselho Executivo aposta no trabalho de equipas, incorporando-se nelas ou trabalha separadamente?

Dê exemplos de situações de trabalho em equipa nas quais tenha colaborado. (o entrevistado)

8. O Presidente do Conselho Executivo tem preocupação com a carência de materiais e renovação dos mesmos?
9. O Presidente do Conselho Executivo incentiva-o a si e aos outros profissionais à formação contínua?
10. E ele próprio, nota que tem sempre uma postura igual ou vai mudando de actuação e tenta manter-se actualizado?
11. Na organização do Agrupamento, que tipo de relações estabelece o Presidente do Conselho Executivo com os pais e restante comunidade?
12. Como é que o Presidente do Conselho Executivo toma as decisões em relação a assuntos que dizem respeito aos problemas que surgem no quotidiano?
13. Os professores são por ele incentivados a participar nas tomadas de decisão? Exemplifique.
14. O colega considera-se um promotor de mudanças na sua Organização Educativa? Porquê?
15. Como se processa a circulação da informação no seu Agrupamento? Acha importante este factor?
16. Após esta conversa e para terminarmos como traçaria o perfil do Presidente do Conselho Executivo da Organização Educativa em que trabalha?
17. Deixo-lhe este espaço para dizer o que desejar sobre a liderança da sua Organização que não tenha tido oportunidade de o referir.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

ANEXO 4

GUIÃO DE ENTREVISTA **(Ao Presidente do Conselho Executivo)**

UNIVERSIDADE DE AVEIRO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GUIÃO DE ENTREVISTA (Ao Presidente do Conselho Executivo)
--

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

- Formação académica e profissional.
- Situação profissional.
- Sexo.
- Idade.
- Número de anos de serviço docente.
- Número de anos de serviço nesta Escola/Agrupamento.
- Número de anos como Presidente do Conselho Executivo.
- Eleições. Quantas Listas?

1. Qual o papel que considera que, enquanto Presidente do Conselho Executivo, deve ter na orientação pedagógica do Agrupamento que dirige e na criação e desenvolvimento de um clima e de uma cultura próprias?

2. Como colocaria em grau de importância as questões de índole pedagógica e administrativa?

3. Tem realmente poder o Conselho Executivo de um Agrupamento? Pensa que deveria ter mais?

4. Faça-me um diagnóstico sobre a situação actual da direcção dos Agrupamentos. O modelo actual de gestão funciona bem ou apresenta mais aspectos negativos?
Enquanto presidente, até que ponto cumpre o estipulado na lei?

5. Qual a importância que atribui aos órgãos de gestão intermédia no desenvolvimento organizacional?

6. Qual o nível de importância que dá ao Conselho Pedagógico no trabalho dos docentes e no processo de construção do sucesso escolar e educativo dos alunos? Explique.

7. Os Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes, como órgãos de gestão intermédia, desempenham um papel de intervenção no Agrupamento. Comente a importância que, na sua perspectiva, tem este órgão.

8. Costuma ouvir os diferentes actores para a construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e outros projectos?
Como consegue a participação de todos nesse processo?
Que mecanismos usa para este envolvimento?
Desenvolve uma cultura de autocritica e auto-avaliação?

9. Como se processa a circulação de informação no seu Agrupamento?
Que importância dá a este factor?

10. Estimula, ou ajuda a estimular, o trabalho cooperativo? Como?

11. Acha importante a formação contínua dos docentes e dos auxiliares?
De que modo a costuma estimular e desenvolver?
Inclui aqui também a sua própria formação contínua?

12. Considera-se líder da Organização Educativa que preside? Ou um gestor?

13. Qual acha que deveria ser o modelo de direcção ideal?
Mencione algumas medidas para avançar com esse modelo de direcção ideal.

14. Acha que os pais e/ou encarregados de educação estão a participar de acordo com as novas dinâmicas que se pretendem implementar?
O que faz em relação a estes factores?

15. E para terminarmos, gostaria que fizesse um comentário a jeito de conclusão sobre algum dos aspectos que considere relevante na liderança dos Agrupamentos e que não tenhamos abordado nesta entrevista.

MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO.

ANEXO 5

RESULTADOS POR TEMAS E CONTEÚDOS **(em Frequências e Percentagens)** **Por Agrupamento e Global**

1. CLIMA DE ESCOLA

Agrupamento do Bosque

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmções	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	1	1,7	12	20,3	31	52,5	10	16,9	5	8,5
Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.			11	18,6	28	40,7	14	23,7	6	10,2
Reconhece a iniciativa e a excelência.	2	3,4	9	15,3	26	44,1	19	32,2	3	5,1
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	-----		5	8,5	15	25,4	33	55,9	6	10,2
Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	-----		7	11,9	35	59,3	7	11,9	10	16,9
Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	1	1,7	7	11,9	32	54,2	11	18,6	8	13,6
Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática.	1	1,7	15	25,4	23	39,0	13	22,0	7	11,9
Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	-----		9	15,3	33	55,9	14	23,7	3	5,1

Agrupamento dos Plátanos

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmções	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	3	2,4	10	8,0	61	48,8	40	32,0	11	8,8
Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	2	1,6	18	14,4	58	46,4	33	26,4	14	11,2
Reconhece a iniciativa e a excelência.	-----	-----	16	12,8	46	36,8	52	41,6	11	8,8
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	-----	-----	2	1,6	31	24,8	85	68,0	7	5,6
Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	2	1,6	7	5,6	50	40,0	51	40,8	15	12,0
Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	3	2,4	6	4,8	56	44,8	48	38,4	12	9,6
Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática.	3	2,4	6	4,8	48	38,4	53	42,4	15	12,0
Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	-----	-----	7	5,6	47	37,6	61	48,8	10	8,0

Agrupamento do Pinhal

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	11	12,8	18	20,9	22	25,6	24	27,9	11	12,8
Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	10	11,6	13	15,1	29	33,7	22	25,6	12	14,0
Reconhece a iniciativa e a excelência.	13	15,1	17	19,8	25	29,1	18	20,9	13	15,1
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	2	2,3	6	7,0	21	24,4	55	64,0	2	2,3
Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	1	1,2	23	26,7	20	23,3	26	30,2	16	18,6
Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	6	7,0	22	25,6	14	16,3	32	37,2	12	14,0
Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática.	11	12,8	17	19,8	17	19,8	27	31,4	14	16,3
Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	5	5,8	21	24,4	17	19,8	30	34,9	13	15,1

Clima de Escola - Resultado Global

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	15	5,6	40	14,8	115	42,6	73	27,0	27	10,0
Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	12	4,4	42	15,6	115	42,6	68	25,2	33	12,2
Reconhece a iniciativa e a excelência.	15	5,6	43	15,9	96	35,6	89	33,0	27	10,0
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	2	0,7	13	4,8	68	25,2	172	63,7	15	5,6
Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	3	1,1	37	13,7	106	39,3	83	30,7	41	15,2
Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	10	3,7	35	13,0	104	38,5	89	33,0	32	11,9
Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática.	15	5,6	38	14,1	90	33,3	91	33,7	36	13,3
Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	5	1,9	37	13,7	97	35,9	105	38,9	26	9,6

2. GESTÃO E LIDERANÇA

Agrupamento do Bosque

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum tendo para a melhoria do Agrupamento.	2	3,4	9	15,3	32	54,2	14	23,7	2	3,4
Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente no planeamento e implementação desse projecto.	5	8,5	8	13,6	28	47,5	15	25,4	3	5,1
Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	4	6,8	7	11,9	25	42,4	15	25,4	8	13,6
Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	1	1,7	18	30,5	28	47,5	9	15,3	3	5,1
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	3	5,1	14	23,7	26	44,1	7	11,9	9	15,3
Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	2	3,4	14	23,7	25	42,4	6	10,2	12	20,3

Agrupamento dos Plátanos

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum tendo para a melhoria do Agrupamento.	2	1,6	4	3,2	62	49,6	45	36,0	12	9,6
Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente no planeamento e implementação desse projecto.	1	0,8	9	7,2	40	32,0	57	45,6	18	14,4
Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	-----	-----	8	6,4	41	32,8	59	47,2	17	13,6
Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	5	4,0	13	10,4	39	31,2	58	46,4	10	8,0
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	3	2,4	19	15,2	41	32,8	35	28,0	27	21,6
Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	5	4,0	5	4,0	48	38,4	31	24,8	36	28,8

Agrupamento do Pinhal

Opinião Afirmações	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum tendo para a melhoria do Agrupamento.	3	3,5	14	16,3	31	36,0	27	31,4	11	12,8
Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente no planeamento e implementação desse projecto.	4	4,7	17	19,8	26	30,2	24	27,9	15	17,4
Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	9	10,5	10	11,6	28	32,6	20	23,3	19	22,1
Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	8	9,3	17	19,8	22	25,6	23	26,7	16	18,6
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	9	10,5	14	16,3	24	27,9	18	20,9	21	24,4
Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	9	10,5	15	17,4	23	26,7	18	20,9	21	24,4

Gestão e Liderança - Resultado Global

Opinião Afirmações	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum tendo para a melhoria do Agrupamento.	7	2,6	27	10,0	125	46,3	86	31,9	25	9,3
Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente no planeamento e implementação desse projecto.	10	3,7	34	12,6	95	35,2	95	35,2	36	13,3
Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	13	4,8	25	9,3	95	35,2	93	34,4	44	16,3
Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	14	5,2	48	17,8	91	33,7	88	32,6	29	10,7
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	15	5,6	47	17,4	92	34,1	59	21,9	57	21,1
Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	16	5,9	34	12,6	97	35,9	53	19,6	70	25,9

3. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Agrupamento do Bosque

Opinião Afirmações	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.			11	18,6	21	35,6	21	35,6	6	10,2
Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas actividades de ensino-aprendizagem	2	3,4	6	10,2	32	54,2	14	23,7	5	8,5
Monitoriza de forma sistemática o processo de ensino para assegurar que as actividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	5	8,5	14	23,7	25	42,4	8	13,6	7	11,9
Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional.	2	3,4	7	11,9	28	47,5	11	18,6	11	18,6

Agrupamento dos Plátanos

Opinião Afirmações	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	4	3,2	16	12,8	55	44,0	33	26,4	17	13,6
Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas actividades de ensino-aprendizagem	1	0,8	14	11,2	45	36,0	58	46,4	7	5,6
Monitoriza de forma sistemática o processo de ensino para assegurar que as actividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	6	4,8	15	12,0	59	47,2	29	23,2	16	12,8
Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional.	2	1,6	22	17,6	50	40,0	39	31,2	12	9,6

Agrupamento do Pinhal

Opinião Afirmarções	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	5	5,8	13	15,1	29	33,7	22	25,6	17	19,8
Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas actividades de ensino-aprendizagem	4	4,7	20	23,3	26	30,2	25	29,1	11	12,8
Monitoriza de forma sistemática o processo de ensino para assegurar que as actividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	2	2,3	13	15,1	27	31,4	20	23,3	24	27,9
Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional.	5	5,8	11	12,8	23	26,7	18	20,9	29	33,7

Desenvolvimento Curricular – Resultado Global

Opinião Afirmarções	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	9	3,3	40	14,8	106	39,3	75	27,8	40	14,8
Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas actividades de ensino-aprendizagem	7	2,6	40	14,8	104	38,5	96	35,6	23	8,5
Monitoriza de forma sistemática o processo de ensino para assegurar que as actividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	13	4,8	42	15,6	111	41,1	56	20,7	48	17,8
Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional.	9	3,3	40	14,8	102	37,8	66	24,4	53	19,6

4. GESTÃO DAS PESSOAS

Agrupamento do Bosque

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	-----		12	20,3	32	54,2	8	13,6	7	11,9
Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.	2	3,4	23	39,0	16	27,1	10	16,9	8	13,6
Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.	5	8,5	21	35,6	18	30,5	10	16,9	5	8,5

Agrupamento dos Plátanos

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	4	3,2	8	6,4	58	46,4	26	20,8	29	23,2
Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.	7	5,6	15	12,0	49	39,2	37	29,6	17	13,6
Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.	4	3,2	20	16,0	53	42,4	36	28,8	12	9,6

Agrupamento do Pinhal

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
Afirmações										
Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	7	8,1	16	18,6	26	30,2	14	16,3	23	26,7
Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.	11	12,8	17	19,8	33	38,4	16	18,6	9	10,5
Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.	10	11,6	14	16,3	26	30,2	19	22,1	17	19,8

Gestão das Pessoas – Resultado Global

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
Afirmações										
Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	11	4,1	36	13,3	117	43,3	46	17,0	60	22,2
Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.	20	7,4	55	20,4	98	36,3	62	23,0	35	13,0
Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.	19	7,0	55	20,4	97	35,9	65	24,1	34	12,6

5. ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO FINANCEIRA

Agrupamento do Bosque

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	-----		2	3,4	23	39,0	17	28,8	17	28,8
Cumprir as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projecto traçado para o Agrupamento.	-----		3	5,1	22	37,3	24	40,7	10	16,9
Zela pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	-----		2	3,4	24	40,7	29	49,2	4	6,8
Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	2	3,4	14	23,7	26	44,1	10	16,9	7	11,9
Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	4	6,8	8	13,6	22	37,3	15	25,4	10	16,9

Agrupamento dos Plátanos

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	-----	-----	3	2,4	16	12,8	70	56,0	36	28,8
Cumprir as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projecto traçado para o Agrupamento.	-----	-----	-----	-----	28	22,4	86	68,8	11	8,8
Zela pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	-----	-----	2	1,6	20	16,0	94	75,2	9	7,2
Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	-----	-----	2	1,6	36	28,8	75	60,0	12	9,6
Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	-----	-----	4	3,2	34	27,2	76	60,8	11	8,8

Agrupamento do Pinhal

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	2	2,3	11	12,8	18	20,9	31	36,0	24	27,9
Cumprir as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projecto traçado para o Agrupamento.	-----	-----	12	14,0	21	24,4	34	39,5	19	22,1
Zela pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	1	1,2	13	15,1	26	30,2	39	45,3	7	8,1
Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	10	11,6	8	9,3	31	36,0	20	23,3	17	19,8
Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	5	5,8	3	3,5	32	37,2	32	37,2	14	16,3

Administração e Gestão Financeira – Resultado Global

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	2	0,7	16	5,9	57	21,1	117	43,3	78	28,9
Cumprir as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projecto traçado para o Agrupamento.	-----	-----	15	5,6	73	27,0	142	52,6	40	14,8
Zela pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	1	0,4	17	6,3	70	25,9	161	59,6	21	7,8
Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	12	4,4	24	8,9	94	34,8	104	38,5	36	13,3
Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	9	3,3	15	5,6	89	33,0	122	45,2	35	13,0

6. GESTÃO DE ALUNOS

Agrupamento do Bosque

Afirmações	Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.		12		12	20,3	18	30,5	23	39,0	6	10,2
Assegura-se da observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.		-----		7	11,9	27	45,8	17	28,8	8	13,6
Promove a partilha de experiências de aprendizagem no Agrupamento.		2	3,4	9	15,3	31	52,5	11	18,6	6	10,2
Evita interrupções desnecessárias das actividades lectivas.		-----		5	8,5	19	32,2	32	54,2	3	5,1
Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares.		-----		7	11,9	30	50,8	11	18,6	11	18,6
Garante informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos.		2	3,4	6	10,2	21	35,6	12	20,3	18	30,5

Agrupamento dos Plátanos

Afirmações	Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.		-----	-----	5	4,0	30	24,0	83	66,4	7	5,6
Assegura-se da observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.		1	0,8	9	7,2	43	34,4	61	48,8	11	8,8
Promove a partilha de experiências de aprendizagem no Agrupamento.		1	0,8	24	19,2	24	19,2	57	45,6	19	15,2
Evita interrupções desnecessárias das actividades lectivas.		1	0,8	8	6,4	20	16,0	86	68,8	10	8,0
Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares.		1	0,8	10	8,0	41	32,8	56	44,8	17	13,6
Garante informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos.		-----	-----	4	3,2	30	24,0	65	52,0	26	20,8

Agrupamento do Pinhal

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
Afirmações										
Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	3	3,5	5	5,8	27	31,4	39	45,3	12	14,0
Assegura-se da observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.	3	3,5	7	8,1	24	27,9	30	34,9	22	25,6
Promove a partilha de experiências de aprendizagem no Agrupamento.	5	5,8	10	11,6	28	32,6	21	24,4	22	25,6
Evita interrupções desnecessárias das actividades lectivas.	1	1,2	16	18,6	17	19,8	35	40,7	17	19,8
Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares.	4	4,7	12	14,0	27	31,4	25	29,1	18	20,9
Garante informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos.	2	2,3	13	15,1	17	19,8	28	32,6	26	30,2

Gestão de Alunos – Resultado Global

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
Afirmações										
Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	3	1,1	22	8,1	75	27,8	145	53,7	25	9,3
Assegura-se da observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.	4	1,5	23	8,5	95	35,2	107	39,6	41	15,2
Promove a partilha de experiências de aprendizagem no Agrupamento.	8	3,0	43	15,9	83	30,7	88	32,6	48	17,8
Evita interrupções desnecessárias das actividades lectivas.	2	0,7	30	11,1	56	20,7	152	56,3	30	11,1
Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares.	5	1,9	29	10,7	99	36,7	91	33,7	46	17,0
Garante informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos.	4	1,5	23	8,5	68	25,2	104	38,5	71	26,3

7. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA

Agrupamento do Bosque

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de actividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	-----		5	8,5	23	39,0	1	1,7	30	50,8
Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em actividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	-----		7	11,9	23	39,0			29	49,2
Partilha ideias e informação com outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	-----		9	15,3	22	37,3	6	10,2	22	37,3

Agrupamento dos Plátanos

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de actividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	3	2,4	24	19,2	30	24,0	22	17,6	46	36,8
Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em actividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	5	4,0	26	20,8	28	22,4	22	17,6	44	35,2
Partilha ideias e informação com outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	5	4,0	24	19,2	41	32,8	20	16,0	35	28,0

Agrupamento do Pinhal

Opinião Afirmações	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de actividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	5	5,8	5	5,8	18	20,9	15	17,4	43	50,0
Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em actividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	8	9,3	6	7,0	16	18,6	13	15,1	43	50,0
Partilha ideias e informação com outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	10	11,6	9	10,5	18	20,9	17	19,8	32	37,2

Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua – Resultado Global

Opinião Afirmações	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de actividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	8	0,3	34	12,6	71	26,3	36	13,3	121	44,8
Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em actividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	13	4,8	39	14,4	67	24,8	33	12,2	118	43,7
Partilha ideias e informação com outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	15	5,6	42	15,6	82	30,4	41	15,2	90	33,3

8. RELAÇÃO COM PAIS E COMUNIDADE

Agrupamento do Bosque

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Encoraja as relações entre o Agrupamento, o meio e os pais.	-----		12	20,3	18	30,5	20	33,9	9	15,3
Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade, de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	-----		10	16,9	27	45,8	11	18,8	11	18,8
Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do Agrupamneto.	-----		13	22,0	22	37,3	14	23,7	10	16,9
Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	3	5,1	13	22,0	24	40,7	13	22,0	6	10,2
Projecta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	-----		11	18,6	20	33,9	20	33,9	8	13,6

Agrupamento dos Plátanos

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Encoraja as relações entre o Agrupamento, o meio e os pais.	-----	-----	8	6,4	33	26,4	75	60,0	9	7,2
Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade, de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	-----	-----	6	4,8	45	36,0	59	47,2	15	12,0
Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do Agrupamneto.	-----	-----	6	4,8	45	36,0	60	48,0	14	11,2
Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	1	0,8	13	10,4	33	26,4	72	57,6	6	4,8
Projecta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	-----	-----	3	2,4	30	24,0	84	67,2	8	6,4

Agrupamento do Pinhal

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
Encoraja as relações entre o Agrupamento, o meio e os pais.	2	2,3	10	11,6	25	29,1	35	40,7	14	16,3
Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade, de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	-----	-----	19	22,1	25	29,1	28	32,6	14	16,3
Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do Agrupamneto.	2	2,3	18	20,5	25	29,1	30	34,9	11	12,8
Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	8	9,3	15	17,4	26	30,2	24	27,9	13	15,1
Projecta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	6	7,0	8	9,3	19	22,1	38	44,2	15	17,4

Relação com Pais e Comunidade – Resultado Global

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
Encoraja as relações entre o Agrupamento, o meio e os pais.	1	0,4	30	11,1	76	28,1	130	48,1	33	12,3
Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade, de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	-----	-----	35	13,0	97	35,9	98	36,3	40	14,8
Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do Agrupamneto.	2	0,7	37	13,7	93	34,4	103	38,1	35	13,0
Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	12	4,4	41	15,2	83	30,7	108	40,0	26	9,6
Projecta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	6	2,2	22	8,1	69	25,6	141	52,2	32	11,9

9. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E TOMADA DE DECISÕES

Agrupamento do Bosque

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	3	5,1	15	25,4	23	39,0	11	18,6	7	11,9
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	2	3,4	18	30,5	16	27,1	14	23,7	9	15,3
Envolve os docentes na resolução de problemas.	1	1,7	21	35,6	27	45,8	6	10,2	4	6,8
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	4	6,8	21	35,6	26	44,1	4	6,8	4	6,8
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	1	1,7	23	39,0	24	40,7	4	6,8	7	11,9

Agrupamento dos Plátanos

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	-----	-----	10	8,0	49	39,2	42	33,6	24	19,2
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	1	0,8	11	8,8	42	33,7	47	37,6	24	19,2
Envolve os docentes na resolução de problemas.	1	0,8	11	8,8	61	48,8	40	32,0	12	9,6
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	2	1,6	16	12,8	54	43,2	46	36,8	7	5,6
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	1	0,8	19	15,2	61	48,8	30	24,0	14	11,2

Agrupamento do Pinhal

Opinião Afirmações	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	11	12,8	13	15,1	27	31,4	16	18,6	19	22,1
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	10	11,6	19	22,1	20	23,3	17	19,8	20	23,3
Envolve os docentes na resolução de problemas.	9	10,5	19	22,1	19	22,1	17	19,8	22	25,6
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	9	10,5	13	15,1	27	31,4	21	24,4	16	18,6
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	11	12,8	21	24,4	21	24,4	12	14,0	21	24,4

Resolução de Problemas e Tomada de Decisões – Resultado Global

Opinião Afirmações	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%	<i>Freq.</i>	%
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	14	5,2	38	14,1	101	37,4	67	24,8	50	18,5
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	13	4,8	48	17,8	79	29,3	76	28,1	54	20,0
Envolve os docentes na resolução de problemas.	11	4,1	51	18,9	108	40,0	62	23,0	38	14,1
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	15	5,6	50	18,5	108	40,0	70	25,9	27	10,0
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	13	4,8	63	23,3	108	40,0	44	16,3	42	15,6

10. COMUNICAÇÃO INTERNA

Agrupamento do Bosque

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	3	5,1	7	11,9	29	49,2	16	27,1	4	6,8
Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	4	6,8	2	3,4	32	54,2	14	23,7	7	11,9
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional.	3	5,1	13	22,0	26	44,1	9	15,3	8	13,6
Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	4	6,8	15	25,4	30	50,8	6	10,2	4	6,8
Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos para aferir a boa recepção da informação veiculada.	-----		6	10,2	23	39,0	13	22,0	17	28,8
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	17	28,8	13	22,0	8	13,6	1	1,7	20	33,9

Agrupamento dos Plátanos

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	-----	-----	10	8,0	51	40,8	55	44,0	9	7,2
Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	-----	-----	9	7,2	48	38,4	42	33,6	26	20,8
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional.	4	3,2	18	14,4	50	40,0	32	25,6	21	16,8
Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	5	4,0	10	8,0	59	47,2	25	20,0	1	0,8
Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos para aferir a boa recepção da informação veiculada.	3	2,4	5	4,0	53	42,4	36	28,8	28	22,4
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	12	9,6	43	34,4	13	10,4	5	4,0	52	41,6

Agrupamento do Pinhal

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	3	3,5	18	20,9	27	31,4	26	30,2	12	14,0
Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	2	2,3	18	20,9	30	34,9	23	26,7	13	15,1
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional.	6	7,0	19	22,1	26	30,2	19	22,1	16	18,6
Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	12	14,0	15	17,4	17	19,8	16	18,6	26	30,2
Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos para aferir a boa recepção da informação veiculada.	13	15,1	7	8,1	20	23,3	16	18,6	30	34,9
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	24	27,9	14	16,3	9	10,5	6	7,0	33	38,4

Comunicação Interna - Resultado Global

Opinião	Nunca		Por vezes		Frequentem ente		Sempre		Sem opinião	
Afirmações	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	6	2,2	35	13,0	107	39,6	97	35,9	25	9,3
Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	6	2,2	29	10,7	110	41,1	79	29,0	46	17
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional.	13	4,8	50	18,5	103	38,1	58	21,5	46	17,0
Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	21	7,8	40	14,8	107	39,6	45	16,7	57	21,1
Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos para aferir a boa recepção da informação veiculada.	16	5,9	18	6,7	97	35,9	63	23,3	76	28,1
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	53	19,6	70	25,9	30	11,1	10	3,7	107	39,6

ANEXO 6

Teste de Kruskal-Wallis Verificação de diferenças por temas e nível de ensino Global (3 Agrupamentos)

Teste de Kruskal-Wallis - Global (3 Agrupamentos)
por temas e nível de ensino
(Verificação de diferenças)

Temas	Nível de Ensino que lecciona	F	x	p
<i>Clima de Escola</i>	Educador de Infância	25	174,86	0,004
	Professor do 1.º CEB	82	133,13	
	Professor do 2.º CEB	60	150,34	
	Professor do 3.º CEB	103	119,19	
	Total	270		
<i>Gestão e Liderança</i>	Educador de Infância	25	175,44	0,016
	Professor do 1.º CEB	82	143,47	
	Professor do 2.º CEB	60	127,87	
	Professor do 3.º CEB	103	123,91	
	Total	270		
<i>Desenvolvimento Curricular</i>	Educador de Infância	25	166,90	0,149
	Professor do 1.º CEB	82	131,08	
	Professor do 2.º CEB	60	140,02	
	Professor do 3.º CEB	103	128,77	
	Total	270		
<i>Gestão das Pessoas</i>	Educador de Infância	25	171,50	0,043
	Professor do 1.º CEB	82	136,05	
	Professor do 2.º CEB	60	140,53	
	Professor do 3.º CEB	103	123,39	
	Total	270		
<i>Administração e Gestão Financeira</i>	Educador de Infância	25	161,26	0,076
	Professor do 1.º CEB	82	143,59	
	Professor do 2.º CEB	60	136,99	
	Professor do 3.º CEB	103	121,94	
	Total	270		
<i>Gestão de Alunos</i>	Educador de Infância	25	160,60	0,236
	Professor do 1.º CEB	82	137,01	
	Professor do 2.º CEB	60	138,93	
	Professor do 3.º CEB	103	126,20	
	Total	270		
<i>Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua</i>	Educador de Infância	25	138,16	0,017
	Professor do 1.º CEB	82	153,05	
	Professor do 2.º CEB	60	141,10	
	Professor do 3.º CEB	103	117,62	
	Total	270		
<i>Relação com Pais e Comunidade</i>	Educador de Infância	25	143,70	0,901
	Professor do 1.º CEB	82	130,76	
	Professor do 2.º CEB	60	135,57	
	Professor do 3.º CEB	103	135,89	
	Total	270		
<i>Resolução de Problemas e Tomada de Decisões</i>	Educador de Infância	25	153,78	0,006
	Professor do 1.º CEB	82	152,54	
	Professor do 2.º CEB	60	139,24	
	Professor do 3.º CEB	103	115,32	
	Total	270		
<i>Comunicação Interna</i>	Educador de Infância	25	107,64	0,000
	Professor do 1.º CEB	82	112,78	
	Professor do 2.º CEB	60	164,16	
	Professor do 3.º CEB	103	143,66	
	Total	270		

ANEXO 7

Teste de Mann-Whitney

2 grupos: até 10 anos; mais de 10 anos serviço

Verificar diferenças significativas de opinião

Global(3 Agrupamentos)

Teste de Mann-Whitney
Para dois grupos de tempo de serviço: até 10 anos; mais de 10 anos
(Verificar se apresentam diferenças significativas de opinião)

Temas	N.º de anos de serviço docente	F	x	U	p
Clima de Escola	0 – 10 anos	53	138,83	-,347	,728
	+ de 10 anos	217	134,69		
Gestão e Liderança	0 – 10 anos	53	133,56	-,203	,839
	+ de 10 anos	217	135,97		
Gestão das Pessoas	0 – 10 anos	53	145,12	-1,009	,313
	+ de 10 anos	217	133,15		
Administração e Gestão Financeira	0 – 10 anos	53	130,71	-,504	,614
	+ de 10 anos	217	136,67		
Gestão de Alunos	0 – 10 anos	53	140,87	-,562	,574
	+ de 10 anos	217	134,19		
Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	0 – 10 anos	53	149,69	-1,496	,135
	+ de 10 anos	217	132,03		
Relação com Pais e Comunidade	0 – 10 anos	53	139,20	-,442	,659
	+ de 10 anos	217	133,97		
Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	0 – 10 anos	53	133,26	-,233	,816
	+ de 10 anos	217	136,05		
Comunicação Interna	0 – 10 anos	53	155,69	-2,106	,035
	+ de 10 anos	217	130,57		
Desenvolvimento Curricular	0 – 10 anos	53	148,23	-1,331	,183
	+ de 10 anos	217	132,39		

ANEXO 8

T Test – p/sexo **Análise da probabilidade de diferenças** **Global (3 agrupamentos)**

T Test

Sexo dos respondentes (3 agrupamentos) (determinar a probabilidade de diferenças)

	<i>Sexo</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error Mean</i>	<i>p</i>
Clima de Escola	Masculino	68	26,6765	4,8606	0,5894	0,565
	Feminino	202	27,0842	5,5313	0,3892	
Gestão e Liderança	Masculino	68	19,7794	4,0624	0,4926	0,218
	Feminino	202	20,5248	4,9336	0,3471	
Gestão das Pessoas	Masculino	68	9,3824	2,2727	0,2756	0,231
	Feminino	202	9,7871	2,7353	0,1925	
Administração e Gestão Financeira	Masculino	68	18,1029	2,7326	0,3314	0,241
	Feminino	202	18,5644	2,9638	0,2085	
Gestão de Alunos	Masculino	68	21,6029	3,4431	0,4175	0,888
	Feminino	202	21,6733	3,8222	0,2689	
Desenvolvimento Curricular	Masculino	68	13,0147	2,8416	0,3446	0,197
	Feminino	202	13,5545	3,3128	0,2331	
Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	Masculino	68	10,7500	3,2202	0,3905	0,238
	Feminino	202	11,2871	3,2655	0,2298	
Relação com Pais e Comunidade	Masculino	68	18,0294	3,4726	0,4211	0,237
	Feminino	201	17,4527	3,4175	0,2410	
Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	Masculino	68	15,8088	4,2646	0,5172	0,254
	Feminino	202	16,5050	4,5409	0,3195	
Comunicação Interna	Masculino	68	20,2353	4,7162	0,5719	0,685
	Feminino	202	20,5198	5,7304	0,4032	

ANEXO 9

T Test

**Probabilidade:
tempo de serviço provoca diferenças?
Global (3 Agrupamentos)**

T Test

Probabilidade do tempo de serviço provocar diferenças (3 Agrupamentos)

	<i>Tempo de serviço</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error Mean</i>	<i>p</i>
Clima de Escola	<i>Até 10 anos</i>	53	27,3208	6,5656	0,9019	0,663
	<i>+ de 10 anos</i>	217	26,8986	5,0423	0,3423	
Gestão e Liderança	<i>Até 10 anos</i>	53	20,3585	5,1369	0,7056	0,973
	<i>+ de 10 anos</i>	217	20,3318	4,6419	0,3151	
Gestão das Pessoas	<i>Até 10 anos</i>	53	10,0566	2,9182	0,4008	0,293
	<i>+ de 10 anos</i>	217	9,5945	2,5516	0,1732	
Administração e Gestão Financeira	<i>Até 10 anos</i>	53	18,3774	3,5149	0,4828	0,865
	<i>+ de 10 anos</i>	217	18,4654	2,7504	0,1867	
Gestão de Alunos	<i>Até 10 anos</i>	53	21,9057	4,8804	0,6704	0,662
	<i>+ de 10 anos</i>	217	21,5945	3,3941	0,2304	
Desenvolvimento Curricular	<i>Até 10 anos</i>	53	13,9623	3,3682	0,4627	0,189
	<i>+ de 10 anos</i>	217	13,2857	3,1566	0,2143	
Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	<i>Até 10 anos</i>	53	11,6792	3,5015	0,4810	0,217
	<i>+ de 10 anos</i>	217	11,0230	3,1892	0,2165	
Relação com Pais e Comunidade	<i>Até 10 anos</i>	53	17,8302	4,1498	0,5700	0,638
	<i>+ de 10 anos</i>	216	17,5417	3,2433	0,2207	
Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	<i>Até 10 anos</i>	53	16,5094	5,4654	0,7507	0,781
	<i>+ de 10 anos</i>	217	16,2857	4,2121	0,2859	
Comunicação Interna	<i>Até 10 anos</i>	53	21,6415	5,1220	0,7036	0,066
	<i>+ de 10 anos</i>	217	20,1567	5,5430	0,3763	

ANEXO 10

T test - Clima de Escola
Probabilidade de diferenças pelo Tempo de serviço
Agrupamento do Bosque

T test
Agrupamento do Bosque -Clima de Escola
Probabilidade de diferenças pelo Tempo de serviço

	<i>Tempo de serviço</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>p</i>
Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	<i>Até 10 anos</i>	13	3,23	1,09	0,619
	<i>+ de 10 anos</i>	46	3,07	,83	
Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	<i>Até 10 anos</i>	13	3,54	1,13	0,291
	<i>+ de 10 anos</i>	46	3,17	,80	
Reconhece a iniciativa e a excelência.	<i>Até 10 anos</i>	13	3,85	,80	0,004
	<i>+ de 10 anos</i>	46	3,02	,83	
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	<i>Até 10 anos</i>	13	4,00	1,00	0,182
	<i>+ de 10 anos</i>	46	3,59	,69	
Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	<i>Até 10 anos</i>	13	3,08	,76	0,194
	<i>+ de 10 anos</i>	46	3,41	,93	
Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	<i>Até 10 anos</i>	13	3,23	1,24	0,797
	<i>+ de 10 anos</i>	46	3,33	,82	
Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática.	<i>Até 10 anos</i>	13	2,92	1,19	0,390
	<i>+ de 10 anos</i>	46	3,24	,95	
Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	<i>Até 10 anos</i>	13	3,31	,85	0,558

ANEXO 11

Kruskal-Wallis - Clima de Escola Verificação de diferenças por nível de ensino Agrupamento do Pinhal

Teste de Kruskal-Wallis
Clima de Escola – Agrupamento do Pinhal
Verificação de diferenças por nível de ensino

	<i>Nível de ensino</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>p</i>
Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	Educador de Infância	8	64,31	0,028
	Professor do 1.º CEB	29	40,67	
	Professor do 2.º CEB	16	49,88	
	Professor do 3.º CEB	33	37,85	
Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	Educador de Infância	8	49,19	0,357
	Professor do 1.º CEB	29	40,66	
	Professor do 2.º CEB	16	51,84	
	Professor do 3.º CEB	33	40,58	
Reconhece a iniciativa e a excelência.	Educador de Infância	8	59,63	0,023
	Professor do 1.º CEB	29	41,34	
	Professor do 2.º CEB	16	54,03	
	Professor do 3.º CEB	33	36,38	
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	Educador de Infância	8	55,81	0,202
	Professor do 1.º CEB	29	42,74	
	Professor do 2.º CEB	16	47,50	
	Professor do 3.º CEB	33	39,24	
Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	Educador de Infância	8	57,00	0,081
	Professor do 1.º CEB	29	45,48	
	Professor do 2.º CEB	16	48,81	
	Professor do 3.º CEB	33	35,91	
Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	Educador de Infância	8	58,25	0,041
	Professor do 1.º CEB	29	41,91	
	Professor do 2.º CEB	16	52,94	
	Professor do 3.º CEB	33	36,74	
Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática.	Educador de Infância	8	64,13	0,003
	Professor do 1.º CEB	29	42,21	
	Professor do 2.º CEB	16	54,69	
	Professor do 3.º CEB	33	34,21	
Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	Educador de Infância	8	55,06	0,044
	Professor do 1.º CEB	29	39,90	
	Professor do 2.º CEB	16	55,47	
	Professor do 3.º CEB	33	38,06	

ANEXO 12

T Test

**Análise da probabilidade de diferenças
Agrupamento do Pinhal**

T test

Agrupamento do Pinhal

Tema: Relação com Pais e Comunidade

Probabilidade de diferenças por Tempo de Serviço

	<i>Tempo de serviço</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>p</i>
Encoraja as relações entre o Agrupamento, o meio e os pais.	<i>Até 10 anos</i>	26	3,81	1,06	0,214
	<i>+ de 10 anos</i>	59	3,51	0,88	
Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade, de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	<i>Até 10 anos</i>	26	3,58	0,95	0,363
	<i>+ de 10 anos</i>	60	3,37	1,04	
Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do Agrupamento.	<i>Até 10 anos</i>	26	3,77	1,11	0,020
	<i>+ de 10 anos</i>	60	3,17	0,94	
Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	<i>Até 10 anos</i>	26	3,54	1,10	0,093
	<i>+ de 10 anos</i>	60	3,08	1,20	
Projecta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	<i>Até 10 anos</i>	26	4,08	1,06	0,004
	<i>+ de 10 anos</i>	60	3,33	1,05	

ANEXO 13

Kruskal-Wallis

Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

Verificação de diferenças por nível de ensino

Agrupamento do Bosque

Teste de Kruskal-Wallis

Agrupamento do Bosque

Tema: Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

(Verificação de diferenças por nível de ensino)

	<i>Nível de ensino</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>p</i>
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	Educador de Infância	5	22,00	0,001
	Professor do 1.º CEB	19	43,00	
	Professor do 2.º CEB	11	23,82	
	Professor do 3.º CEB	24	24,21	
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	Educador de Infância	5	20,20	0,003
	Professor do 1.º CEB	19	41,68	
	Professor do 2.º CEB	11	25,18	
	Professor do 3.º CEB	24	25,00	
Envolve os docentes na resolução de problemas.	Educador de Infância	5	30,70	0,002
	Professor do 1.º CEB	19	40,74	
	Professor do 2.º CEB	11	28,77	
	Professor do 3.º CEB	24	21,92	
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	Educador de Infância	5	30,40	0,382
	Professor do 1.º CEB	19	34,76	
	Professor do 2.º CEB	11	29,95	
	Professor do 3.º CEB	24	26,17	
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	Educador de Infância	5	19,20	0,190
	Professor do 1.º CEB	19	34,89	
	Professor do 2.º CEB	11	31,86	
	Professor do 3.º CEB	24	27,52	

ANEXO 14

Kruskal-Wallis Somatório de Temas Verificação de diferenças por nível de ensino Agrupamento do Bosque

Teste de Kruskal-Wallis
Agrupamento do Bosque
(somatório dos temas)
(Verificação de diferenças por nível de ensino)

<i>Temas</i>	<i>Nível de Ensino que lecciona</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>p</i>
<i>Clima de Escola</i>	Educador de Infância	5	29,90	0,962
	Professor do 1.º CEB	19	30,58	
	Professor do 2.º CEB	11	27,55	
	Professor do 3.º CEB	24	30,69	
	Total	59		
<i>Gestão e Liderança</i>	Educador de Infância	5	42,30	0,071
	Professor do 1.º CEB	19	35,16	
	Professor do 2.º CEB	11	23,41	
	Professor do 3.º CEB	24	26,38	
	Total	59		
<i>Desenvolvimento Curricular</i>	Educador de Infância	5	36,10	0,205
	Professor do 1.º CEB	19	35,37	
	Professor do 2.º CEB	11	23,77	
	Professor do 3.º CEB	24	27,33	
	Total	59		
<i>Gestão das Pessoas</i>	Educador de Infância	5	38,00	0,723
	Professor do 1.º CEB	19	30,29	
	Professor do 2.º CEB	11	28,95	
	Professor do 3.º CEB	24	28,58	
	Total	59		
<i>Administração e Gestão Financeira</i>	Educador de Infância	5	40,10	0,314
	Professor do 1.º CEB	19	30,53	
	Professor do 2.º CEB	11	23,23	
	Professor do 3.º CEB	24	30,58	
	Total	59		
<i>Gestão de Alunos</i>	Educador de Infância	5	34,60	0,294
	Professor do 1.º CEB	19	34,50	
	Professor do 2.º CEB	11	22,86	
	Professor do 3.º CEB	24	28,75	
	Total	59		
<i>Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua</i>	Educador de Infância	5	32,30	0,068
	Professor do 1.º CEB	19	37,84	
	Professor do 2.º CEB	11	27,14	
	Professor do 3.º CEB	24	24,63	
	Total	59		
<i>Relação com Pais e Comunidade</i>	Educador de Infância	5	30,50	0,720
	Professor do 1.º CEB	19	29,76	
	Professor do 2.º CEB	11	25,14	
	Professor do 3.º CEB	24	32,31	
	Total	59		
<i>Resolução de Problemas e Tomada de Decisões</i>	Educador de Infância	5	19,90	0,002
	Professor do 1.º CEB	19	42,05	
	Professor do 2.º CEB	11	27,41	
	Professor do 3.º CEB	24	23,75	
	Total	59		
<i>Comunicação Interna</i>	Educador de Infância	5	28,40	0,497
	Professor do 1.º CEB	19	28,55	
	Professor do 2.º CEB	11	24,86	
	Professor do 3.º CEB	24	33,83	
	Total	59		

ANEXO 15

Kruskal-Wallis Somatório de Temas Verificação de diferenças por nível de ensino Agrupamento dos Plátanos

Kruskal-Wallis

Agrupamento dos Plátanos Somatório de Temas

(Verificação de diferenças por nível de ensino)

<i>Temas</i>	<i>Nível de Ensino que lecciona</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>p</i>
<i>Clima de Escola</i>	Educador de Infância	12	78,50	0,279
	Professor do 1.º CEB	34	64,04	
	Professor do 2.º CEB	33	65,23	
	Professor do 3.º CEB	46	56,59	
	Total	125		
<i>Gestão e Liderança</i>	Educador de Infância	12	76,92	0,544
	Professor do 1.º CEB	34	63,26	
	Professor do 2.º CEB	33	59,74	
	Professor do 3.º CEB	46	61,51	
	Total	125		
<i>Gestão das Pessoas</i>	Educador de Infância	12	67,75	0,688
	Professor do 1.º CEB	34	72,62	
	Professor do 2.º CEB	33	58,21	
	Professor do 3.º CEB	46	58,09	
	Total	125		
<i>Administração e Gestão Financeira</i>	Educador de Infância	12	61,13	0,235
	Professor do 1.º CEB	34	57,88	
	Professor do 2.º CEB	33	66,02	
	Professor do 3.º CEB	46	65,11	
	Total	125		
<i>Gestão de Alunos</i>	Educador de Infância	12	62,63	0,771
	Professor do 1.º CEB	34	59,43	
	Professor do 2.º CEB	33	71,83	
	Professor do 3.º CEB	46	59,40	
	Total	125		
<i>Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua</i>	Educador de Infância	12	66,00	0,424
	Professor do 1.º CEB	34	62,32	
	Professor do 2.º CEB	33	64,48	
	Professor do 3.º CEB	46	61,65	
	Total	125		
<i>Relação com Pais e Comunidade</i>	Educador de Infância	12	95,46	0,974
	Professor do 1.º CEB	34	62,04	
	Professor do 2.º CEB	33	66,44	
	Professor do 3.º CEB	46	52,77	
	Total	125		
<i>Resolução de Problemas e Tomada de Decisões</i>	Educador de Infância	12	48,42	0,003
	Professor do 1.º CEB	34	48,10	
	Professor do 2.º CEB	33	76,55	
	Professor do 3.º CEB	46	68,10	
	Total	125		
<i>Comunicação Interna</i>	Educador de Infância	12	70,25	0,004
	Professor do 1.º CEB	34	57,54	
	Professor do 2.º CEB	33	64,21	
	Professor do 3.º CEB	46	64,27	
	Total	125		

ANEXO 16

Kruskal-Wallis **Comunicação Interna** **Verificação de diferenças por nível de ensino** **Agrupamento do Bosque**

Kruskal-Wallis
Comunicação Interna
Agrupamento do Bosque
(Verificação de diferenças por nível de ensino)

	<i>Nível de ensino</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>p</i>
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	Educador de Infância	5	34,40	0,039
	Professor do 1.º CEB	19	37,89	
	Professor do 2.º CEB	11	25,36	
	Professor do 3.º CEB	24	24,96	
Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	Educador de Infância	5	33,00	0,084
	Professor do 1.º CEB	19	36,87	
	Professor do 2.º CEB	11	23,68	
	Professor do 3.º CEB	24	26,83	
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional.	Educador de Infância	5	26,90	0,792
	Professor do 1.º CEB	19	30,32	
	Professor do 2.º CEB	11	26,55	
	Professor do 3.º CEB	24	31,98	
Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	Educador de Infância	5	25,60	0,608
	Professor do 1.º CEB	19	32,34	
	Professor do 2.º CEB	11	25,45	
	Professor do 3.º CEB	24	31,15	
Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos para aferir a boa recepção da informação veiculada.	Educador de Infância	5	28,30	0,804
	Professor do 1.º CEB	19	30,870,000	
	Professor do 2.º CEB	11	25,95	
	Professor do 3.º CEB	24	31,52	
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	Educador de Infância	5	9,00	0,000
	Professor do 1.º CEB	19	19,34	
	Professor do 2.º CEB	11	37,50	
	Professor do 3.º CEB	24	39,38	

ANEXO 17

Kruskal-Wallis Comunicação Interna Verificação de diferenças por nível de ensino Agrupamento do Pinhal

Kruskal-Wallis
Agrupamento do Pinhal
Tema: Comunicação Interna
(Verificação de diferenças por nível de ensino)

	<i>Nível de ensino</i>	<i>F</i>	<i>x</i>	<i>p</i>
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	Educador de Infância	8	39,31	0,213
	Professor do 1.º CEB	29	40,40	
	Professor do 2.º CEB	16	54,91	
	Professor do 3.º CEB	33	41,71	
Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	Educador de Infância	8	39,13	0,366
	Professor do 1.º CEB	29	42,69	
	Professor do 2.º CEB	16	52,88	
	Professor do 3.º CEB	33	40,73	
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional.	Educador de Infância	8	40,69	0,258
	Professor do 1.º CEB	29	37,90	
	Professor do 2.º CEB	16	52,72	
	Professor do 3.º CEB	33	44,64	
Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	Educador de Infância	8	35,00	0,429
	Professor do 1.º CEB	29	45,64	
	Professor do 2.º CEB	16	49,88	
	Professor do 3.º CEB	33	40,59	
Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos para aferir a boa recepção da informação veiculada.	Educador de Infância	8	31,00	0,016
	Professor do 1.º CEB	29	48,28	
	Professor do 2.º CEB	16	55,78	
	Professor do 3.º CEB	33	36,38	
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	Educador de Infância	8	28,25	0,000
	Professor do 1.º CEB	29	27,40	
	Professor do 2.º CEB	16	57,22	
	Professor do 3.º CEB	33	54,70	

Aveiro, 2009